

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE  
(PROFLETRAS) - UNIDADE DE ITABAIANA**

**MARIA DA PIEDADE SILVA SANTANA**

**LEITURA DE RAP NO CONTEXTO ESCOLAR:  
UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

**Itabaiana/SE**

**2018**

**MARIA DA PIEDADE SILVA SANTANA**

**LEITURA DE RAP NO CONTEXTO ESCOLAR:  
UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno S. Gomes

**Itabaiana/SE**

**2018**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes – Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Silveira de Alcântara – Membro externo à instituição

---

Prof. Dr. Fernando de Mendonça – Membro externo ao programa

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu esposo, meus filhos e alunos,  
companheiros fiéis ao longo dessa trajetória de  
aprendizado; e aos meus pais e minhas irmãs, grandes  
incentivadores dos meus sonhos.*



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, minha fonte de luz e força em todas as fases da minha vida.

Ao meu esposo, pelos gestos de cuidado e amor, multiplicando sua presença em minhas horas de ausência.

Aos meus filhos, por sempre agirem com compreensão e carinho, aumentando minha coragem para prosseguir.

Aos meus pais e minhas irmãs, por acreditarem em mim e por serem um apoio certo em meio aos obstáculos.

A minha sogra, pelas atitudes de apreço e dedicação a nossa família, promovendo harmonia em meio às adversidades.

Aos meus alunos e alunas por compartilharem comigo da arte de aprender através do respeito mútuo.

Aos meus amigos e amigas – Alessandra, Andrea, Altran, Denise Rocha, Denise Lima, Edicelma, Marcela, Tamires, Juliete, Irmã Maria de Lourdes, Regis, Selma, Rubinaldo, Neide e Ornélia –, por terem sido solidários, ajudando em ocasiões cruciais.

Aos meus colegas de turma, pelos momentos de descontração e partilha, tornando essa caminhada mais prazerosa. Em especial, Evandro, Ivania e Pedro, meus companheiros de viagem, pelas boas risadas que aliviaram o peso do compromisso.

A minha amiga Érica Gislene Paula, pela parceria que rendeu muitos momentos de consolo, incentivo, troca de experiências e desabafo.

Aos professores do PROFLETRAS, que tanto colaboraram para a ressignificação da minha prática docente.

Ao meu orientador Carlos Magno, pela humildade nos momentos de correção, generosidade na partilha do conhecimento e bom humor em todas as horas.

E, por fim, à CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

*A palavra abre portas, cê tem noção?  
É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave  
É como um homem nu todo vestido por dentro, é como um  
soldado da paz armado de pensamentos, é como uma  
saída, um portal, um instrumento  
No tapete da palavra chego rápido, falado, proferido na  
velocidade do vento, escute meus argumentos  
São palavras de ouro, mas são palavras de rua  
Fique atento*

*(Emicida)*

## RESUMO

Na era da comunicação em rede, os textos têm assumido formatos multimodais, nos quais diversas linguagens interagem e projetam diferentes significados no meio digital, exigindo a transfiguração do leitor. Considerando essa dinâmica de conexão e o horizonte de expectativas dos jovens, desenvolvemos esta pesquisa numa escola municipal, situada na cidade de Lagarto-SE, onde os alunos são identificados com a Cultura *Hip Hop*. Nesse contexto, elaboramos uma prática de intervenção voltada para turmas de 8º e 9º ano, do ensino fundamental, visando à formação do leitor crítico, a partir do estudo do rap enquanto texto híbrido, tendo em vista que, dentro do ambiente das novas mídias, a performance e o discurso engajado desse gênero fronteiro dão voz a identidades periféricas. Metodologicamente, esta prática parte da abordagem de multiletramentos, discutida por R. Rojo (2012), e de “leitor de telas”, de R. Chartier (2002). No segundo momento, fundamentamos os conceitos de interpretação semiótica, levando em conta a concepção de leitura subjetiva de A. Rouxel (2013a) e do modelo cultural de leitura de C. Gomes (2014). Dando sustentação à análise multimodal, exploraremos os múltiplos sentidos de performance, de P. Zumthor (2014). De acordo com essas teorias, esta proposta didática foi realizada através de três oficinas: 1) Leitura performática do rap, explorando suas multimodalidades e as identidades trazidas pelo texto; 2) Leitura de poesias críticas, um estudo baseado na perspectiva intertextual do modelo cultural, para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor; e 3) Produção de videoclipe, valorizando a subjetividade do leitor crítico, a apropriação de questões estéticas da linguagem e a manipulação de ferramentas tecnológicas. Diante das conclusões deste trabalho, compreendemos que trazer o universo familiar dos alunos com o rap colaborou para a recepção de poesias da memória literária e estimulou a leitura subjetiva. Além disso, o reconhecimento dos lugares ideológicos do texto desenvolveu o olhar crítico do leitor, despertando a sensibilidade para a valorização da diversidade.

**Palavras-chave:** multiletramentos, leitura interdisciplinar, performance, textos multimodais, rap.

## **ABSTRACT**

In the age of network communication, texts have assumed multimodal and digital formats, in which several languages interact and project different meanings in the digital medium, requiring the transfiguration of the reader. Considering this connection dynamics and the horizon of expectations of the youngsters, we developed this research in a municipal school, located in the city of Lagarto-SE, where students are identified with Hip Hop Culture. In this context, we evolved an intervention practice to the 8th and 9th grade classes, from elementary school, aiming at the formation of the critical reader, based on the study of rap as a hybrid text, because within the new media space, the performance and the engaged discourse of this frontier genre give voice to peripheral identities. This practice comes from multiliteracies approach, discussed by R. Rojo (2012), and "screen reader", by R. Chartier (2002). In the second moment, we base the concepts of semiotic interpretation, taking into account the conception of subjective reading of A. Rouxel (2013a) and the cultural model of reading of C. Gomes (2014). Giving support to multimodal analysis, we will explore multiple meanings of performance, by Zumthor (2014). According to these theories, this didactic proposal was realized through three workshops: 1) Performative reading of rap, exploring its multimodalities and the identities brought by the text; 2) Reading of critical poetry, a study based on the intertextual perspective of the cultural model, to broaden the horizon of expectations of reader; and 3) Video production, valuing the subjectivity of the critical reader, the appropriation of aesthetic language issues and the manipulation of technological tools. After conclusion of this work, we understand that bringing the familiar universe of the students with the rap collaborated to the reception of poetry of the literary memory and stimulated the subjective reading. In addition, the recognition of the ideological places of the text has developed the critical perception of the reader, arousing sensitivity to the appreciation of diversity.

**Key words:** multiliteracies, interdisciplinary reading, performance, multimodal texts, rap.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA .....	17
1.1 Abordagens sobre a leitura literária na escola .....	17
1.2 A valorização do leitor subjetivo para uma experiência de leitura performática .....	21
1.3 Uma perspectiva de leitura interdisciplinar .....	25
2. SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR DA BIBLIOTECA VIRTUAL .....	32
2.1 A diversidade textual deste século e o acesso a esse conteúdo .....	32
2.2 Os multiletramentos na formação do leitor crítico .....	36
2.3 O letramento digital no combate a novos iletrismos .....	40
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINAS DE MULTILETRAMENTOS DO RAP .....	44
3.1 Trajetória da pesquisa-ação .....	44
3.2 Leitura performática do rap .....	48
3.2.1 Roteiro de leitura a partir da letra do rap “Causa e Efeito”, de Mv Bill (2010).....	63
3.3 Leitura de poesias críticas e ampliação do horizonte de expectativas .....	70
3.4 Produção de videocliques: uma prática de leitura intersemiótica de raps .....	76
3.5 Análises dos dados e adequações das oficinas .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES .....	93
ANEXOS .....	114

## INTRODUÇÃO

Este trabalho – *Leitura de rap no contexto escolar: uma prática de multiletramentos* – é o resultado de uma ação didática interventiva mediada pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), de Itabaiana-SE, e baseada nos multiletramentos, defendidos por Rojo (2012). Nosso objetivo principal é a elaboração de uma prática de leitura para a recepção do rap<sup>1</sup>, direcionada para alunos do 8º ao 9º ano do ensino fundamental, explorando a questão identitária e social desse gênero, que registra o grito da periferia, e o letramento digital.

A Pedagogia dos Multiletramentos foi criada pelo Grupo de Nova Londres em 1996 e norteia o uso de gêneros multimodais na escola para a formação de leitores, ademais, amplia a concepção de leitura para além da escrita, analisando a comunicação estabelecida por outros códigos. Sobretudo, essa perspectiva atualiza a escola frente aos desafios do ensino de leitura nesse contexto digital, os quais não podem ser superados com métodos tradicionais da era do papel.

Essa perspectiva metodológica será discutida neste trabalho de acordo com a abordagem de R. Rojo, com a afirmação de que os multiletramentos compreendem muitos “alfabetismos” necessários para preparar o leitor de hoje (2012, p.29), tendo em vista que a dinâmica interativa instituída na era da comunicação em redes exige leitores ativos, permitindo que seus diversos usuários não somente consumam seus produtos passivamente, mas possam também ser criadores de novos conteúdos, colaboradores ativos desse universo virtual.

Em meio a esses muitos letramentos, considera-se como fundamental a análise crítica dos efeitos e dos direcionamentos desses textos/produtos/instrumentos, o que revela um novo prisma dessa abordagem, afinal, nada que se instaure na cultura adquire neutralidade, pelo contrário, atinge a vida das pessoas de formas diferentes, a depender do lugar que cada um ocupa. O próprio acesso à internet não está totalmente democratizado, estabelecendo uma desigualdade de condições, por isso, “quem produz” e “para que” produz devem ser questionamentos que fomentem a reflexão contra a alienação digital. “Isso envolve, é claro, letramentos críticos. E esse é o outro espaço de atuação escolar: transformar o ‘consumidor

---

<sup>1</sup> “Termo que deriva da gíria para fala e refere-se ao gênero meio falado, meio cantado que se tornou a tradução musical da experiência afro-americana das décadas de 1980 e 90”. (CASHMORE, 2000, p.145 *apud* SALLES, 2004, p.89)

acrítico’ – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (ROJO, 2012, p. 28), e isso perpassa pela formação do leitor.

Desse modo, esta pesquisa partiu de dois pontos importantes: a observação da comunidade escolar em que estamos inseridos, nosso campo de investigação – contexto micro; e o universo da comunicação em redes, do qual todos fazem parte de uma forma ou de outra – contexto macro.

Esse último ponto está relacionado ao fato de as pessoas, hoje em dia, viverem conectadas a todo o tempo, sendo atualizadas com informações através de redes sociais, que podem ser acessadas a qualquer momento e relacionadas a outros conteúdos afins disponibilizados em rede. Dessa forma, tais conteúdos são selecionados de acordo com os interesses pessoais e compartilhados com outras pessoas, numa dinâmica comunicativa que envolve leitura – “é certo, porém, que mudou a maneira de ler”. Tal constatação feita por Canclini (2008, p.58) está relacionada à conexão virtual, que rompeu com diversas fronteiras, promovendo cada vez mais a interação cultural e a modificação dos textos, atualmente construídos com a interação de várias linguagens – escrita, imagem, som –, num formato considerado multimodal.

R. Chartier alerta sobre as implicações da leitura na tela, observando que a grande diversidade textual no ambiente eletrônico tem excedido a capacidade de apropriação dos leitores, e todo esse conteúdo, diferente do que temos com os livros, encontra-se fragmentado, impossibilitando ao leitor ter a compreensão do todo (CHARTIER, 2013, p. 200). Uma consequência da autonomia que é dada ao usuário de, por exemplo, inverter a ordem, selecionar partes específicas, abandonar um segmento para o acesso a outro *link* de interesse, ou seja, muitas alternativas que desarticulam o caráter linear da tradicional ordem de leitura, exercitada com o material impresso.

Consequentemente, no espaço digital não é o objeto que é dobrado, como no caso da folha do livro manuscrito ou impresso, mas o texto mesmo. A leitura consiste, por conseguinte, em “desdobrar” essa textualidade móvel e infinita. Tal leitura constitui sobre a tela unidades textuais efêmeras, múltiplas e singulares, compostas à vontade do leitor, que não são nada das páginas definidas de uma vez por todas. A imagem da navegação sobre a rede, que se tem tornado tão familiar, indica com acuidade as características de uma nova maneira de ler, segmentada, fragmentada, descontínua. (CHARTIER, 2013, p.217-218)

Assim sendo, sugerimos, primeiramente, que um dos caminhos para a leitura nesse contexto é a formação crítica do leitor, considerando a necessidade de aprender a identificar,

selecionar e relacionar conteúdos que, apesar de terem fácil acesso, podem se perder num “limbo virtual”, isto é, num estado de negligência, com exploração muito superficial.

Um leitor crítico poderá atuar na rede com reflexão sobre as ferramentas que lhe são apresentadas, fazendo com que essas desempenhem mais funções através de comandos conscientes ao invés de comandos automáticos, próprios de usuários desatentos à dinâmica de manipulação de interesses que está fortemente presente na internet. Basta-nos ver que, ao acessarmos uma página, teremos diversas outras opções além daquela vinculada a nossa busca – são propagandas, *links* de *sites* com temas afins ou não, etc. – e sistemas espiões que analisam nossa zona de interesse para redirecionamentos ou exposição de promoções de produtos relacionados ao nosso histórico de pesquisa *on-line*.

Aliada a essas perspectivas do leitor na tela e das multimodalidades dos textos, está a observação do comportamento do público desta pesquisa, formado por alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, séries finais, de uma escola municipal localizada na cidade de Lagarto, interior do estado de Sergipe.

Ao chegar nessa comunidade escolar, localizada na periferia urbana da cidade, uma cena interessante pode ser notada com frequência: pela manhã, logo cedo, antes do toque que anuncia o início das aulas, um grupo de alunos de turmas variadas se forma em frente à escola, em volta de uma pequena caixa de som, ouvindo rap, jovens, em sua maioria do sexo masculino, com a faixa etária a partir dos 13 anos. Alguns desses estudantes dançam *break*, fazem desenhos estilo grafite, vestem-se a caráter, reforçando as influências do *Hip Hop*, de onde vem o rap. O *Hip Hop* é um grande movimento cultural, multimodal, que envolve artes visuais e dança também, como explica Salles, com base na referência do ano de 1978, quando o termo surgiu:

O hip-hop tornou-se, então, uma forma de organização sociocultural que envolve o rap (MC e DJ), dança (*break*) e artes plásticas (*graffiti*). Sem falar em uma indumentária específica – da qual bonés, roupas e tênis esportivos são o destaque – que, no mundo inteiro, estabelece a moda hip-hop. (2007, p.26)

Essa cultura se espalhou por todo mundo como um produto da sociedade em rede, que faz conexões e contribui com o rompimento dos estereótipos de “massa” e de “elite”, visto que há um intercâmbio de produtos variados entre as classes sociais. Pertencente a esse movimento, o rap detém uma performance crítica social de vasto universo semântico, com forte valor cultural, sendo, desde seu surgimento, a voz representativa de grupos da periferia, cuja revolta pela discriminação racial era o impulso principal para a produção criativa:



“As raízes do rap remontam pelo menos ao fim dos anos 1960 e aos Last Poets, um coletivo de jovens negros militantes que puseram sua raiva em rimas e percussão” (Cachin, 1996:16). De forma bastante resumida, pode-se dizer que tudo começou quando um velho costume dos jovens da Jamaica, o *toastie* (falas ou canções improvisadas sobre uma base instrumental) foi transplantado para Nova York pelo DJ jamaicano Kool Herc. (SALES, 2007, p.26)

Então, começamos a refletir como esses estudantes de uma cidade pequena no Nordeste do Brasil podem estar sintonizados com uma cultura de grandes centros urbanos, estando eles tão distantes fisicamente desses lugares. Foi assim que retomamos a ideia da conexão em rede, na qual as fronteiras são quebradas, e as concepções de “perto” e “longe” são extremamente relativas a depender da situação em que são empregadas. A partir disso, unimos aqui o contexto da comunicação virtual, a leitura crítica e o rap, levantando uma segunda questão: em tempos de hipertextos e hipermídias, a falta de diversificação textual na escola tem barrado o interesse dos alunos pela leitura em sala de aula.

Por esse motivo, um dos fatores que legitima tal escolha é a utilização de textos do universo dos alunos, a fim de apresentarmos uma proposta pautada no conceito de leitura subjetiva de A. Rouxel (2013a), cuja abordagem explora a criatividade do leitor e valoriza as relações que cada pessoa, de forma particular, tende a fazer entre o texto lido e sua memória afetiva. Para essa autora, “a cultura literária funda-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida à sua experiência de mundo” (ROUXEL, 2013a, p.182).

Outro ponto importante é o caráter híbrido do rap, entre a oralidade e a escrita, o plano visual; a poesia da música e a música da poesia; constituindo uma performance de representação coletiva que nasce nas periferias urbanas, por meio dos dilemas de ordem social. O discurso multimodal desse gênero e sua realização no meio digital revelam a importância do leitor capaz de identificar vários discursos, compartilhando dos processos significativos resultantes de efeitos intersemióticos.

A dinâmica informativa própria deste século faz com que os estudantes busquem relações através da interação e da combinação de elementos comunicativos. Essa característica convida a escola a explorar mais o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas, por meio do letramento digital, promovendo a “aprendizagem hipertextualizada hoje viabilizada pela criatividade humana de propor invenções interessantes para responder a necessidades antigas ou até mesmo às necessidades forjadas pelas próprias invenções

recentes” (XAVIER, 2013a, p.57-58). Esse contexto exige que o leitor utilize diferentes habilidades para decifrar as várias linguagens de um texto multimodal ou midiático, à medida que promove uma “uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos” (CHARTIER, 2002, p. 117).

Desse modo, assim como o letramento digital, dialogando com os multiletramentos, prezamos pelas questões ideológicas propostas no texto do rap, à luz do modelo cultural de leitura, de C. Gomes (2014), que norteia as finalidades estéticas e culturais deste trabalho, através de uma prática interdisciplinar. A partir dessa pedagogia de valorização da alteridade, da voz dos grupos que produzem rap, essa proposta prepara o leitor para enxergar diferenças identitárias de classe, gênero e de raça presentes nas performances textuais e audiovisuais, com seus discursos híbridos.

Considerando que “o lugar da leitura é um espaço para a formação de cidadãos conscientes da diferença como uma possibilidade cultural de relacionamento” (GOMES, 2014, p. 32), buscamos a preparação de jovens para o exercício das práticas sociais de forma libertária, com a autonomia de questionar princípios hegemônicos enraizados na cultura e de reconhecer uma identidade que lhes situe no mundo. Para isso, selecionamos um *corpus* de textos híbridos que se aproximam mais da identidade do nosso público-alvo, visto que tanto a letra das músicas, como a performance do rap nos convidam a fazer reflexões sobre a identidade do jovem na cultura urbana marginalizada.

Por conseguinte, esta prática vislumbra o que Armando Gens debate sobre a leitura literária em realidades adversas, “em lugar da deterioração costumeiramente atribuída à periferia, encontra-se um sentimento de revolta organizada que alavanca a ocupação do espaço poético enquanto forma de habitar” (2016, p.166). Dessa forma, agregamos, a esta proposta, poesias críticas da memória literária, quando o diálogo com o discurso de protesto do rap oportuniza o encontro do leitor com textos da história da literatura, por meio de uma aproximação que parte de um campo familiar para esses sujeitos.

Assim, para uma visão mais apurada sobre a estética do rap, utilizaremos o conceito de “performance”, de P. Zumthor (2014), que nos possibilita uma análise multimodal através dos vídeos, que fazem parte da civilização tecnológica dessa “nova era da oralidade” (2014, p.62), com novas formas de leitura. Os jovens se identificam com a realização performática do rap, cada elemento atualiza a mensagem do texto, quando a presença do corpo do intérprete e os sentidos emanados dos seus gestos completam o significado poético por meio

de múltiplas linguagens. Esse gênero atende à necessidade de considerar o corpo no estudo da obra, quando recorremos à noção de Zumthor.

Toda essa performance “se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar” (ZUMTHOR, 2014, p.35). Assim, a experiência da voz e do corpo no rap é ainda mais forte que sua representação escrita, porém, tudo se encontra ligado numa relação híbrida, entre performance e escrita, e essa característica de cruzamento semiótico ganha mais reconfigurações no plano digital, com inclusão de novas imagens em paralelo à performance dos *rappers*<sup>2</sup> e à própria música.

À luz dessas reflexões, procuramos uma resposta para a pergunta: como práticas de multiletramentos, na escola, podem envolver os alunos no processo de leitura e favorecer a formação do leitor crítico? E, através dela, traçamos nosso objetivo principal: produzir uma abordagem de leitura multimodal do rap, explorando sua performance política e estética através do estudo da letra e da multimodalidade do gênero, construindo uma proposta de formação de um leitor colaborador própria da cultura das novas mídias.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nas diretrizes da Metodologia da Pesquisa-ação, de M. Thiollent (1986), indo ao encontro da dialética social própria de uma comunidade escolar. A proposta de intervenção, resultante desse processo, consiste numa prática de multiletramentos do rap, elaborada em três oficinas dentro do planejamento da disciplina de Língua Portuguesa: 1) Leitura performática do rap, explorando o caráter multimodal desse gênero híbrido, que se realiza numa dimensão visual e sonora e se propaga dentro do universo digital; 2) Leitura de poesias críticas com a finalidade de ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, utilizando o rap como mediador para a leitura de poesias que compõem a tradição crítica literária; 3) Produção de videocliques, numa proposta para a leitura intersemiótica de raps e uso consciente das novas mídias.

De acordo com esta prática, compreende-se que “revirar a história” deve ser a intenção dos projetos que visam à formação do leitor literário (GENS, 2016, p.166), e que, portanto, a formação crítica do leitor o tornará cada vez mais livre diante das pressões legitimadoras, capacitando-o para uma atuação politizada em meio às atividades sociais. Esse viés direciona a leitura para a concepção do texto enquanto um produto social impregnado de valores, uma

---

<sup>2</sup> Nome dado àquele que faz rap.

visão que discutiremos a seguir a partir de diversos conceitos que orientam a leitura literária na escola.

## **1. REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

Neste capítulo, discutiremos sobre perspectivas para a leitura literária, inicialmente, apresentando as principais abordagens da área através dos autores Bordini e Aguiar (1988), Lajolo (2005), M. Soares (2005), A. Candido (2000), Cosson (2014). Na sequência, introduziremos o aporte teórico de grande valor para este trabalho, como os conceitos de leitor subjetivo, de A. Rouxel (2013a), e de performance, de Zumthor (2014). Para a compreensão das escolhas metodológicas desta proposta didática, aprofundaremos, na última seção deste capítulo, a perspectiva interdisciplinar e o método cultural de leitura, de Gomes (2014).

### **1.1 Abordagens sobre a leitura literária na escola**

O mestrado profissional oferece discussões sobre diversas abordagens para a leitura literária escolarizada, que orientam o trabalho com o texto através de uma estrutura metodológica com objetivos específicos. Dessa forma, desenvolvemos a discussão sobre leitura e sociedade, com base nas ideias de A. Candido (2000) e M. Soares (2005); e apresentaremos as metodologias de Bordini e Aguiar (1988), Lajolo (2005) e Cosson (2014).

Segundo Candido, o nascimento de uma obra marca o surgimento de uma autoria que lida com dois lados de influência:

Em contraposição à atitude tradicional e unilateral, que considerava de preferência a ação do meio sobre o artista, vem-se esboçando na estética e na sociologia da arte uma atenção mais viva para este dinamismo da obra, que esculpe na sociedade as suas esferas de influência, cria o seu público, modificando o comportamento dos grupos e definindo relações entre os homens. (2000, p.74)

As influências do tempo e do espaço que formam o autor, influenciando sua obra, estão sendo preteridas às análises que consideram os níveis de influência que esse autor tende a propagar em seus escritos, por meio de aspectos ideológicos que estão presentes em forma e em conteúdo. A leitura do texto literário por muito tempo esteve presa a dados biográficos, a fim de fazer relações para um enquadramento estético dentro das escolas literárias, todavia, a problematização formadora de uma consciência parte da análise de como o autor deixa as marcas de sua ideologia. Isto se refere “a esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens” (FIORIN, 1998, p. 28).

Por conseguinte, a compreensão das potencialidades da literatura aumenta as expectativas docentes para o trabalho com o texto literário, avaliando sua importância para a formação da pessoa humana. Essa perspectiva reorienta os objetivos que envolvem literatura e educação, direcionando o olhar dos educadores para questões essenciais como a convivência na diversidade, a análise de discursos legitimadores e o prazer da fabulação.

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (CANDIDO, 2011, p.186)

A leitura do texto literário nos ajuda a compreender o mundo e a compreender a nós mesmos, no processo de compreensão do texto, instituindo valores, negando outros. Por meio dela, as pessoas podem agir para uma transformação social, refletindo sobre suas realidades e galgando degraus para novas oportunidades. “Assim, instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, *processo político*” (SOARES, 2005, p.28), portanto, uma abordagem superficial pode legitimar discursos opressores, principalmente, quando os textos são sugeridos pelo professor ou estão no livro didático, já carregando uma autoridade que pode impor sutilmente “verdades” que favorecem a desigualdade.

A rotina da sala de aula dá ao professor um conjunto de experiências, algumas boas, outras frustrantes, que ajudam a montar planejamentos a partir de um conhecimento de causa forjado no trabalho diário, cujas escolhas são baseadas em experimentos e podem ser repetidas se forem bem sucedidas. Esse é o processo de reflexão básico vivenciado por muitos docentes, construindo um método próprio através de um repertório pessoal de testes.

Todavia, as experiências que são feitas na sala devem ser fundamentadas em estudos voltados para a área, ou seja, as aulas de leitura literária não devem estar apenas centradas na quantidade de obras, as escolas literárias e seus respectivos autores, é preciso uma metodologia que oriente os objetivos a serem traçados. Para essa concepção de ensino, Bordini e Aguiar são dois nomes muito importantes, pois elas defendem, com muita clareza, a necessidade de uma metodologia para os conteúdos no ensino básico.

Se a seleção de textos e a escolha de método de abordagem textual são interdependentes e mutuamente sustentadas por uma noção comum de literatura, a consequência é que o professor precisa conhecer algumas teorias literárias que lhe definam os limites de seu campo de trabalho. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 29)

Para as autoras, é imprescindível o respaldo em teorias literárias que fundamentem a seleção dos textos e, por conseguinte, a metodologia a ser aplicada. Sobretudo, é importante considerar o interesse dos alunos para que, a partir dele, novos valores sejam agregados, pois a preservação da ludicidade literária é fundamental. Além disso, todo texto pode ser objeto de estudo de aulas de literatura, desde que “o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 40).

Por essa ótica, os estudos do Mestrado Profissional em Letras fomentam o desenvolvimento de práticas fundamentadas que colaborem com a coleção de metodologias para o ensino, e norteiem trabalhos didáticos voltados para a formação de leitores. A prática apresentada nesta dissertação corrobora a ideia de diversificação textual na escola, sugerida por Bordini e Aguiar, relevando os textos culturalmente instituídos que estão fora do cânone, como é o caso do rap.

Em meio a oito métodos sugeridos pelas autoras para nortear as atividades dos professores, dois deles trazem conceitos muito vinculados às discussões deste trabalho: o método recepcional, que utiliza a ideia de “horizonte de expectativa” e a visão dialógica sobre a leitura; e o método semiológico, que valoriza as significações elaboradas de forma intencional ou condicionadas pelo fluxo ideológico da cultura, por meio de conceitos importantes de Bakhtin:

*signo ideológico*, ou seja, dentro de determinado sistema semiológico, a ideia de que um signo nunca é neutro, mas carregado dos interesses ideológicos das classes que o usam; *dialogismo*, isto é, a origem social da linguagem, e *polifonia*, como figuração de múltiplos interesses sociais nos textos. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 138)

Desse modo, o método aposta numa recepção crítica das obras literárias, visto que, enquanto produtos culturais, elas reproduzem a linguagem e os padrões estéticos de classes privilegiadas. Através da compreensão de instrumentos de poder que se manifestam por meio da linguagem, os alunos poderão fazer da leitura uma ação libertária, que os oriente nas práticas de cidadania e função social.

Tal perspectiva comunga da abordagem interdisciplinar para a recepção do texto, buscando ir além da forma para as questões ideológicas construídas a partir dela, com o intuito de formar leitores reflexivos atentos às estruturas sociais, cujos privilégios são apenas para alguns, definindo, por exemplo, a coleção de produtos culturalmente válidos como representação desses grupos hegemônicos.

No livro *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, organizado por Regina Zilberman e Ezequiel T. da Silva, Lajolo sugere que a leitura escolar compreenda o universo dos significados para, com isso, “transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social, cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras” (2005, p.97). Isso porque percebemos que não é possível separar a literatura da sociedade, quando, à medida que ela organiza as representações do mundo, criando novos modos de se colocar nele, também incorpora os mecanismos sociais que agregam e segregam valores.

A proposta para o ensino de leitura crítica desta pesquisa partilha desse viés interdisciplinar, das construções semióticas e híbridas, de acordo com o método de “Leitura Cultural”, de C. Gomes (2014). Nele, a questão dos Direitos Humanos está presente para a seleção dos textos, a considerar a literatura como um instrumento capaz de libertar o sujeito de conceitos ideológicos normatizadores. “A meta é ampliar o ‘horizonte de expectativas’ de pertencimento identitário desse/a leitor/a e, por sua vez, sua capacidade de aceitação e reconhecimento das diferenças que perpassam o pertencimento do outro” (2014, p.29). Para tanto, o emprego da intertextualidade e a perspectiva interdisciplinar auxiliam no desbravamento da plurissignificação literária.

Sobre o debate da escolarização da literatura, feito por Magda Soares (1999) e outros autores, Rildo Cosson (2014) retoma com o mesmo foco de repensar sobre metodologias para o direcionamento das práticas escolares de ensino, diante da fragilidade do trabalho com o texto, ainda muito usado como auxiliar de análise gramatical, sem ser ele o objeto da aula. O autor trata da escolha dos textos e fala sobre a importância deles serem atuais, sejam eles contemporâneos ou não, porque concorda com a perspectiva de iniciar as atividades leitoras partindo do princípio da aproximação com o público, e a atualidade seria a característica indispensável para esse efeito. Essa linha engloba uma diversidade textual que ampliaria o horizonte de leitura do aluno, incluindo também os clássicos.

Temos, então, um dilema vivenciado por muitos professores de literatura do ensino básico: as obras clássicas devem ser contempladas por serem “especiais” ou os textos



contemporâneos devem ser favorecidos porque são “atuais”? Dentro desta discussão, Calvino (1993, p.12) esclarece que enquadrar um clássico pelas definições cristalizadas é um dos motivos de afastar as pessoas dele, se é o processo das descobertas que dá sentido à leitura. Essas obras devem ser intercaladas com a leitura de textos da atualidade (1993, p.14-15), a fim de que a perspectiva de compreensão de mundo pelo leitor seja cada vez mais ampliada.

Por isso, faz-se interessante a distinção feita por R. Cosson a respeito de obras contemporâneas e obras atuais, visto que um clássico, apesar de ter sido publicado há anos atrás, pode ser atualizado por meio da sua linguagem, uma estratégia didática utilizada nesta prática de ensino, envolvendo os poemas críticos em comparação com o rap. Por essa perspectiva, trouxemos para nossa proposta de leitura as poesias de Gregório de Matos, Castro Alves, Ferreira Gullar, Aglacy Mary, a fim de estudá-las por meio de uma abordagem atual que aproxima o tema e a estética do rap a esses textos críticos da literatura, tendo em vista que o cânone carrega a “herança cultural” da comunidade (COSSON, 2014, p. 35).

Assim, a separação entre literatura e sociedade é algo impensável na formação do leitor, tendo em vista que tanto o indivíduo quanto a obra estão mergulhados em ideologias que elaboram suas representações culturais. Nesse prisma, trataremos no próximo tópico sobre os conceitos de subjetividade e performance na formação do leitor, um sujeito social que agrega aos textos novos sentidos.

## **1.2 A valorização do leitor subjetivo para uma experiência de leitura performática**

Por muito tempo, o estruturalismo propagou o perfil de leitor passivo, decifrador das intenções do autor e impressas de acordo com uma lógica objetiva do texto. Nessa perspectiva, a única voz de sentido provinha da obra, sendo o leitor um mero receptor. Mas essa concepção foi questionada por outros estudos sobre a recepção do texto literário, colocando em cheque a unilateralidade dos significados, trazendo à tona a voz do leitor para a completude da obra.

A partir daí temos a visão de leitura colaborativa, na qual há a participação do leitor no preenchimento dos sentidos, pois, para U. Eco (1993, p.76), o texto tem espaços em branco a serem preenchidos e todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. Tal modo de recepção estabelece a leitura como uma via de mão dupla, com os contornos significativos traçados

pelo autor, que conduzem a interpretação, e os sentidos que cada sujeito agrega a obra através de seu próprio universo de representações.

Na contramão da leitura escolar tradicional, A. Rouxel desenvolve a perspectiva do “leitor sujeito”, atribuindo valor às experiências de mundo que formam a subjetividade de cada indivíduo: a familiaridade, as relações com o universo particular, as sensações e julgamentos pessoais sobre o texto são as impressões de um encontro que antecedem as convenções interpretativas. Assim, “a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro” (ROUXEL & LANGLADE, 2013, p. 23).

Nesse viés, quem lê desempenha uma função ativa, construindo relações entre o livro e sua própria vida, porque não é só a sensação da descoberta do novo que nos leva a ler, mas também o reconhecimento de um lugar de pertença, num movimento de troca que soma o texto do autor ao texto do leitor, agregando novos sentidos. Isso nos faz pensar, que para a aula de leitura literária é preciso considerar esses dois prismas, visto que, “o objeto literário não é nem o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas o esquema virtual (uma espécie de programa ou de partitura) feito de lacunas” (COMPAGNON, 2001, p.150).

A implicação do sujeito é um conceito fundamental do processo de compreensão e apropriação dos sentidos textuais, e, portanto, ela é uma concepção importante na prática de intervenção deste trabalho, que incentiva e garante o direito de voz ao leitor, que terá no seu encontro com a obra uma conexão singular, impossível de ser orientada por protocolos de interpretação.

(...) convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais de leitura. (ROUXEL, 2012, p. 281)

Estamos falando, portanto, de um texto do leitor que precede a leitura compartilhada, na qual o texto do autor vem à tona por meio de uma construção social, sugerindo um rito de passagem, através do qual o sujeito terá acesso a níveis diferentes de interpretação, partindo do particular para o coletivo. Assim, são preservados tanto o texto quanto o leitor.

Para explicar essa trajetória de leitura, A. Rouxel retoma o binômio “uso” e “interpretação” de U. Eco (1993). Utilizar e interpretar são duas ações essenciais no processo

de leitura, porém, a primeira tem sido desprezada ao longo da tradição. Utilizar refere-se à relação singular do sujeito e o texto, aos sentidos que ele imprime à obra de acordo com seus referenciais particulares. Para a utilização, o leitor conta com “uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças”, dando vazão ao sonho (ROUXEL, 2013a, p. 153). Essa etapa da leitura tem a importante função de proporcionar prazer aos leitores, que buscam meios de identificação, associação entre a obra lida e seu universo afetivo, familiar.

A experiência pessoal de leitura não se trata de uma infração aos limites do texto – como pode apontar algum julgamento relapso –, mas sinaliza uma apropriação de quem lê. Incentivar a utilização do texto é preservar o prazer da leitura, que inicia uma trajetória para níveis interpretativos mais complexos. Não obstante, os alunos devem ter conhecimento sobre espaço privado e espaço social – utilização e interpretação –, assumindo a classe como a comunidade interpretativa consensual, na qual, com a mediação do professor, as experiências de leituras são compartilhadas e lapidadas de acordo com os limites textuais observados por essa mesma comunidade.

A função da escola, nesse contexto, é a de acolher as reações pessoais como “traços de elaboração do texto de leitor” e atuar na “zona obscura que escapa à apreensão do leitor”. Então, depois de explorar as impressões subjetivas é que se deve “proceder a uma triagem, de reduzir, de ordenar” (ROUXEL, 2013a, p. 187-188). U. Eco explica que são os diferentes níveis que oferecem aos leitores banquetes distintos.

O leitor ingênuo, se por acaso o autor põe em cena um personagem que diz *Paris é nossal*, não distingue a remissão balzaquiana e, contudo, pode se apaixonar igualmente por um personagem inclinado ao desafio e à bravata. O leitor informado, ao contrário, “pega” a referência e saboreia sua ironia – não apenas a piscadela culta que lhe dirige o autor, mas também os efeitos de enfraquecimento ou de mutação de significado (quando a citação se insere em um contexto absolutamente diverso daquele da fonte), a remissão geral ao diálogo ininterrupto que se desenrola entre os textos. (2003, p. 205-206)

Ou seja, os leitores mais preparados serão contemplados com nuances da produção de uma obra que estabelecem relações importantes para a sua compreensão, todavia, aqueles que passarem despercebidos por elas não serão excluídos, porque o texto permite uma integração de outros elos no processo de leitura.

Consideramos, pois, esse conceito de leitor para a elaboração das oficinas de leitura, quando definimos o rap como texto central para nossa abordagem, visto que essa noção supõe

como o gosto pela leitura pode ser concebido, se por identificação do sujeito e o texto, devido à forma como este representa aquele, falando sobre coisas que acionam a memória afetiva.

Assim, consideramos, também, que o ato de ler parte do reconhecimento de uma voz que atinge o ser leitor e afeta seus sentidos, promovendo tensão, relaxamento, euforia, ao tocar a emoção, trazendo efeitos para o corpo. As reações físicas que elaboramos durante a leitura são respostas de um diálogo que se estabelece com uma alteridade, tendo em vista que a voz poética é a parte do outro que habita em nós.

A voz é uma forma arquetípica, ligada para nós ao sentimento de sociabilidade. Ouvindo uma voz ou emitindo a nossa, sentimos, declaramos que não estamos mais sozinhos no mundo. A voz poética nos declara isso de maneira explícita, nos diz que, *aconteça o que acontecer*, não estamos sozinhos. Plano de fundo preenchido de sentidos potenciais. (ZUMTHOR, 2014, p.83)

A voz é um elemento fundamental para o que Zumthor chama de “performance”: a concretização de um reconhecimento, “da virtualidade à atualidade” (2014, p. 35); um novo sentido que é construído com a experiência única entre o texto e o indivíduo, através da poesia. A leitura performática, portanto, vai além de qualquer interpretação consensual, orientada pelo professor, ela diz respeito a uma significação inédita, suscitada no “agora”.

Essa abordagem sobre a recepção da poesia valoriza o sujeito leitor, ao incluir as percepções sensoriais do corpo, que reagem ao texto de forma particular, construindo uma interpretação prévia de natureza subjetiva. É possível chegar a essa experiência porque ler é um ato sensorial, “aquilo que é sentido e vivido ecoa no coração (o corpo) e no espírito do leitor: não há leitura forte sem ser sensível” (ROUXEL, 2013a, p. 76).

Contudo, não podemos prever exatamente a resposta de cada receptor diante dessa estética, mas, sendo a leitura um diálogo, “esse elo de comunicação não apenas informa, mas, acima de tudo, transforma o sujeito, como um efeito de catarse” (ZUMTHOR, 2014, p.53). É, através do conceito de Zumthor, que o rap pode ser lido em nossa prática em suas diferentes modalidades, escrita, sonora e visual, proporcionando a compreensão dos sentidos performáticos que constroem uma estética própria, baseada numa presença corporal.

A compreensão desse gênero híbrido parte de uma análise que envolve sua completude performativa, que atinge o leitor/ouvinte/espectador por meio de uma experiência de múltiplos sentidos, atraindo um público que se deixa impregnar dessa forma de se colocar no mundo, com gestos de enfrentamento e voz de revolta, que luta por uma reviravolta com melhorias para as realidades adversas.

Nesse contexto de sociedade, com texto do autor e texto do leitor, a formação de sujeitos críticos requer uma orientação interdisciplinar que norteie a leitura, valorizando diferentes perspectivas de construção de significados e ultrapassando o campo da subjetividade para novas descobertas. No próximo tópico deste capítulo, abordaremos esse assunto que perpassa todas as nossas oficinas.

### **1.3 Uma perspectiva de leitura interdisciplinar**

O rap faz parte do intercâmbio cultural, cujas fronteiras são rompidas, que reuniu nesse gênero musical as periferias com dilemas semelhantes. Dentro dos Estudos Culturais, o hibridismo põe em cheque as noções de “perto” e de “distante” e fundamenta a característica não legitimadora e não hegemônica da perspectiva interdisciplinar de leitura, que “desestabiliza as construções sógnicas” na interpretação. Por isso, é preciso “uma constante atualização dos significados textuais” (GOMES, 2014, p.27), quando o local de pertencimento de elementos culturais pode ser facilmente questionado devido ao contexto de conexão intercultural, como a exemplo do rap, que se espalhou mundialmente como uma representação das periferias urbanas, “rejeitando as noções de autenticidade, pureza e originalidade, revelando-se uma forma estética híbrida por natureza e transnacional de nascença” (SALLES, 2007, p.76).

Dessa forma, voltamos o olhar para textos culturalmente instituídos por diversos grupos, mas que são preteridos na escola por não pertencerem ao cânone. É o caso do trabalho com o rap para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, tendo em vista que esse gênero híbrido, forjado na oralidade, é impregnado de sentidos e dá voz a identidades excluídas. Em meio aos diversos temas de produção na atualidade, destacaremos, nesta proposta, a categoria engajada do rap nacional, que aborda dramas coletivos das periferias e dialoga com a realidade de crise política do país.

Sobre as reflexões da atualidade, que reclamam a manutenção das obras clássicas, e aquelas que reivindicam o espaço dos textos contemporâneos no ensino de leitura literária, Armando Gens defende a ordem do equilíbrio, para uma exploração das possibilidades de significação criativa da linguagem, sugerindo a confecção de campos de leitura a partir de zonas de articulação.

É imprescindível criar zonas de articulação entre o popular e o culto, entre o midiático e o folclore, entre as obras canônicas e as ditas marginais, entre as

obras do passado e as produzidas na contemporaneidade, entre a literatura e as demais modalidades da arte. Deve-se, também, abrir espaços para acolher as diferenças de gosto e de estética, assim como realizar contextualizações calcadas não só nas cenas gráfica e digital, mas também na área do *design*. (GENS, 2016, p.175)

Essa perspectiva permite atuar no horizonte de expectativa dos alunos, utilizando as coleções textuais mais próximas deles, analisando essas composições, para construir conhecimento por meio delas e possibilitar o crescimento desse repertório através de outros textos.

Para essa aproximação interdisciplinar, ressaltamos os estudos históricos sobre a poesia vocal, de P. Zumthor, cujo pensamento revela que a cristalização do termo literatura acaba por afastar os sentidos sobre o poético. Para o autor, a poesia “é uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas” (2014, p. 16), o que confere ao leitor/ouvinte o papel ativo na criação da literariedade.

Com efeito, pode-se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo. Mais do que falar, em termos universais, da “recepção do texto poético”, remeterá, concretamente, a “um texto percebido (e recebido) como poético (literário)”. (ZUMTHOR, 2014, p. 28)

Essa visão de recepção performática move o rap para a formação de um grande público, que se vê representado por essas letras. Para Salles, o rap é “poesia com o pé fincado na realidade, mas, ao mesmo tempo, preocupada em transformar o mundo” (2007, p.85). Desse modo, um norteamento intersemiótico auxilia na interpretação da hibridez do rap, que se manifesta em gênero musical, privilegiando a palavra em relação ao ritmo e incorporando, na escrita, o espaço da oralidade. “Cativa rítmica e melodicamente a confiança do ouvinte; no entanto a finalidade é, mais explicitamente que em qualquer outra forma expressiva cantada, cativá-lo através do texto/performance para o engajamento” (SALLES, 2007, p.46).

Portanto, a relação intersemiótica que analisamos vai além de considerar o rap como “a poesia da música”, mas, principalmente, valorizar sua estética própria, fronteira, voltada para o compromisso de instruir e desempenhar a função de luta social, papel que dialoga com a memória das poesias críticas da nossa literatura. Mantendo a distância da utopia, o trabalho com a linguagem tem efeito crítico, garantido pela elaboração de imagens em contraste, que revelam a sociedade forjada pela desigualdade. O trecho a seguir, retirado do rap “Aos olhos de uma criança”, de Emicida (2013), colabora com essa reflexão.

### Trecho do rap “Aos olhos de uma criança”

Selva de pedra, menino microscópico  
O peito gela onde o bem é utópico  
É o novo tópico, meu bem  
A vida nos trópicos  
Não tá fácil pra ninguém  
É o mundo nas costas e a dor nas custas  
Trilhas opostas, 'la plata' ofusca  
Fumaça, buzinas e a busca  
Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca  
Sono tipo 'slow blow', onde vou, vou  
Leio vou, vô, e até esqueço quem sou, sou  
Calçada, barracos e o bonde  
A voz ecoa sós mas ninguém responde  
Miséria soa como pilhéria  
Pra quem tem a barriga cheia, piada séria  
Fadiga pra nós, pra eles férias  
Morre a esperança  
E tudo isso aos olhos de uma criança...

(EMICIDA, 2013)

Nesse exemplo, as representações semióticas encaminham a leitura para significações do universo urbano, por isso, considerando a plurissignificação da linguagem poética, valorizamos a concepção do pensamento em signos. Segundo Pierce, “um signo ‘representa’ algo para a ideia que provoca ou modifica. (...) O ‘representado’ é seu objeto; o comunicado, a significação; a ideia que provoca, seu interpretante (1974, p.99 *apud* PLAZA, 2003, p. 17)”.

Numa ótica poética, vemos uma realidade de contrapontos demonstrada por meio de antítese (miséria / barriga cheia – fadiga / férias), paradoxo (piada séria) e ironia (“Miséria soa como pilhéria” / “Pra quem tem a barriga cheia, piada séria”). Cenas montadas através de imagens dinâmicas (“Fumaça, buzinas e a busca” / “Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca” / “Calçada, barracos e o bonde”), que trazem o cotidiano urbano em movimento, acentuado ainda pelos verbos de ação no presente (o peito **gela** – **leio vou** – **esqueço** quem sou – A voz **ecoa** – ninguém **responde** – miséria **soa** – **morre** a esperança). Na produção sonora e rítmica, podemos notar uma liberdade de expressão de rimas mistas, o que, para Salles, refere-se ao “desejo de liberdade” que não diz respeito apenas ao sentido sociopolítico do rap, mas também a sua desenvoltura estética, que está dentro do contexto da música negra e seu processo de diáspora (2007, p.62).

Percebemos, assim, que a construção sígnica da temática urbana do rap une-se aos contrastes poéticos, elaborando uma estética própria, cujas relações identitárias entre “eu”

(quem **sou**), “nós” (fadiga pra **nóis**) e o “outro” (pra **eles** férias) estão muito presentes e são conflitantes. Vemos que o lugar de onde surge a voz dos grupos de rap é uma posição de desvantagem (“A voz ecoa sós mas ninguém responde”), por esse motivo, consequentemente, sua alteridade ocupa a posição de prestígio, assim, “na ótica do rapper, subsiste uma oposição simples, binária, pautada pela diferença entre os que se assenhoraram das posições de poder e privilégio e os que delas foram excluídos” (SALLES, 2007, p.108).

Diante dessas tensões culturais, encaminhamos uma abordagem com viés crítico, utilizando uma proposta interdisciplinar, que considera as questões semióticas da linguagem do texto, a fim de revelar os contornos ideológicos impregnados na forma. Desse modo, nossa prática utiliza a construção crítica do rap frente aos problemas de ordem social, com o intuito de desenvolver a criticidade dos jovens, os quais, em muitos casos – como o público-alvo da nossa pesquisa –, sentem a desvalorização dos seus lugares de origem, e vivem à procura de uma identidade que os represente. Sobre o ensino de literatura em realidades adversas, A. Gens enfatiza que a literatura e a leitura literária podem agir no plano simbólico ajudando a enfrentar os obstáculos de ordem social: “Trata-se de um tipo de energia erotizante, que alavanca o desejo de romper as cadeias deterministas” (2016, p.174).

Além disso, o método de leitura de Gomes direciona este trabalho para uma perspectiva comparada entre o rap e as poesias críticas da literatura brasileira, que guardam a memória de períodos históricos, nos quais a arte literária manteve sua função indagadora, rompendo com padrões tradicionais. “Com isso, sugerimos que a memória coletiva seja levada para a prática de leitura, uma vez que o texto literário pode ser visto como parte da ‘memória’ coletiva, que tanto se refere aos textos estéticos como aos históricos” (GOMES, 2014, p.34). Nessa ótica, também o rap é inserido nessa coleção textual crítica da nossa tradição, diversificando os discursos na sala de aula.

Tendo em vista o papel fundamental da escola na formação do cidadão para o exercício de seus direitos e deveres, esse método de leitura interdisciplinar atende aos anseios por uma educação que construa uma sociedade mais justa, através de uma formação que priorize a consciência social. Portanto, o jovem leitor é convidado a exercer um papel colaborativo para a revisão de confrontos identitários presentes nos textos, mediado por um caminho que analisa a linguagem, dando ouvidos para as vozes culturais que dela ecoam.

Valorizamos, então, o viés estético e o cultural, o texto do autor e o do leitor, como eixos que se complementam na formação dos sentidos, por isso o modelo cultural adotado



neste trabalho contempla a etapa da interpretação desta proposta de ensino, após a experiência de utilização subjetiva que inicia o processo. Nessa fase, “é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas” (ROUXEL, 2013a, p.155). Para a interpretação, o aluno deverá adquirir um saber sobre a tradição literária, conhecimentos interdisciplinares que o auxiliem na decodificação dos signos, que ampliem sua visão para os diversos significados da obra. Sobretudo, “interpretar é uma atividade de esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra” (ROUXEL, 2013a, p. 152).

Ainda, o rap traz predominantemente a narração de experiências, permitindo as comparações com a poesia épica, mas, segundo Salles, “trata-se de uma contranarrativa, de um método específico” para afirmar identidades e recontar uma história “sob um ponto de vista próprio, avesso às distorções e omissões da história oficial” (2007, p. 69). Por isso, esse tipo de leitura leva os alunos a outro território importante para o método cultural, – a intertextualidade –, visto que esse é um dos caminhos de reconhecimento das múltiplas vozes trazidas por uma obra, a fim de criar novos objetos de informação que fortaleçam a diversidade.

Além dessa característica polifônica tomada pelos estudos culturais, a intertextualidade é muito recorrente nesse gênero híbrido, com a introdução de outros textos – trechos de poemas, de outras músicas, noticiário, fragmentos sonoros de outras canções, referências textuais – dentro das composições, que segundo SALLES (2007, p.58), expressam um sentimento de comunhão, o compartilhamento de identidades. O *sampling* é um recurso muito utilizado, promovendo o diálogo desse gênero com outros textos, refere-se à “ação de selecionar fragmentos sonoros (*samples*) e inseri-los em um trecho da música que o DJ está tocando ou gravando” (2017, p. 56). Por meio de P. Zumthor, é possível concluir que esse tipo de técnica está presente na poesia há tempos, numa construção chamada por ele de intervocalidade: “o poeta joga, como registros de um instrumento, com o material tradicional, bem demarcado – lugares-comuns retóricos, motivos imaginários, tendências lexicais” (1993, p.148). Como exemplo disso, trazemos em seguida um trecho do rap “Sonhos”, de Inquérito (2014).

### Trecho do rap “Sonhos”

I have a dream (that my four little children)  
Will one day live in a nation where they will not be judged  
By the color of their skin but by the content of their character  
I have a dream today!<sup>3</sup>

Enquanto eles capitalizam a realidade  
Eu, eu socializo meus sonhos  
Sérgio Vaz

Lá-lá-lá-lá  
Ei, você sonhador que ainda acredita  
Sou milionário dos sonhos  
Se você não sonha, não crê, já morreu

(INQUÉRITO, 2014)

É possível observar como a intertextualidade é uma marca estética do gênero. Nessa música, foram usadas três citações no início da letra: a primeira refere-se ao famoso discurso “I have a dream”, de Martin Luther King Jr. (1963), um dos mais importantes ativistas mundiais pelos direitos dos negros; a segunda é composta por versos da autoria do poeta Sérgio Vaz, anunciada na própria letra; e a terceira faz menção ao poema “Milionário do sonho”, do *rapper* Emicida (2013). Tais citações compartilham do tema proposto pela música “Sonhos”, construindo uma ideia de comunidade sem fronteiras, pela origem dos textos, e suas diferentes linguagens – discurso, poema, música –, fortalecendo a voz de uma identidade coletiva, formada pelos mesmos ideais democráticos.

Com essa dinâmica de debate e reflexão sobre problemas sociais, as letras de rap são muito ricas em intertextos culturais. Portanto, elas ampliam a coleção de textos usados nas aulas de literatura, porque podem oferecer, ao leitor em formação, atributos para o desenvolvimento da percepção, da crítica, da sensibilidade poética, da implicação interpretativa, capacitando sujeitos para formas de leitura pretensiosas, que decifrem os jogos linguísticos e os significados culturais. A força da letra do rap se aproxima muito de outros textos poéticos que traziam questionamentos políticos e ideológicos na história da literatura brasileira como os produzidos por: Gregório de Matos, Claudio Manoel da Costa, Castro Alves, Carlos Drummond, entre outros.

---

<sup>3</sup> Tradução da autora: Eu tenho um sonho (que meus quatro filhos pequenos) / um dia viverão em uma nação onde eles não serão julgados / pela cor de sua pele mas pelo conteúdo do seu caráter / Eu tenho um sonho hoje.

Além dessa concepção política, o rap é cercado por uma performatividade que seduz seus leitores e intérpretes. Por pedir uma imposição vocal própria da denúncia, esse gênero requer uma concepção corporal que traduz a insatisfação do cantante, e o leitor do rap precisa estar atento ao poder dessa voz. Tal especificidade traz ao ensino de poesia a introdução da performance como uma interface do texto. Assim, leitura e performance confundem-se, quando exploradas por seus aspectos multimodais desse gênero artístico, tendo em vista que a nova posição de leitura é radicalmente original, pois junta possibilidades que “na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas” (CHARTIER, 1998, p.16).

Então, a abordagem interdisciplinar envolve tanto conhecimentos estéticos de entonação, de uso da musicalidade dos sons das palavras, de alterações de tons vocais, passando pela performance corporal com gestos e dança. Essa dinâmica híbrida da leitura do rap é um atrativo para as aulas de leitura literária. Partindo dessa dinâmica, elaboramos uma prática de multiletramentos, considerando a “multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13)”.

Portanto, como vimos neste capítulo, por meio da valorização da subjetividade do leitor, trilhamos neste trabalho um caminho por onde a perspectiva interdisciplinar contempla as questões culturais e performativas de um gênero multifacetado, por meio do qual o repertório de leitura dos alunos tende a agregar novos valores quando encontramos um ponto de interseção entre o rap e as poesias críticas, promovendo novos sentidos para a leitura literária.

Ademais, com a supremacia das telas, refletimos, em nossa proposta, sobre a performance dentro do universo digital, de acordo com as novas formas de leitura na contemporaneidade, que se realizam através da virtualidade. No próximo capítulo, abordaremos sobre o contexto da comunicação em rede que altera as expectativas de texto, leitor e leitura.

## **2. SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR DA BIBLIOTECA VIRTUAL**

Em pleno século XXI, a formação de leitores tem exigido vieses mais complexos, considerando o amplo sistema de comunicação da internet, o que aponta para a importância de se trabalhar na escola “competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos” (FREITAS, 2010, p. 339), em situações de compartilhamento social e cultural.

Tal perspectiva diz respeito ao contexto da biblioteca virtual, discutido por Chartier (2002), Freitas (2010) e Xavier (2013b), instigando reflexões que envolvem o âmbito da globalização e o ensino de leitura, como estes pontos a serem abordados neste capítulo: 2.1 A diversidade textual deste século e o acesso a esse conteúdo; 2.2 Novas metodologias de leitura para a formação de novos leitores; 2.3 O letramento digital no combate a novos iletrismos.

### **2.1 A diversidade textual deste século e o acesso a esse conteúdo**

As telas parecem ser onipresentes, estão por toda parte, e, se por um milagre ocorrer uma ausência, certamente será notada com muito desconforto pela maioria dos indivíduos envolvidos nessa revolução informacional. Com o avanço dos sistemas do aparelho celular, as pessoas criaram uma dependência, como se esse objeto fizesse parte do seu próprio corpo, isso porque ele se tornou a maneira mais rápida de acesso à internet, e o estado de conexão em rede, que, por sua vez, converteu-se numa questão existencial, de se encontrar no mundo.

Quando julgamos a leitura dos nossos alunos deficitária, tendemos a justificar isso pelo fato de os jovens não gostarem de ler, com o livro tendo a concorrência forte das telas. Por outro lado, é importante observarmos que “aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima” (CHARTIER, 1998, p. 103-104), tal fato reivindica um espaço para uma diversidade textual maior na escola, tomando como fonte a coleção de textos do universo dos jovens e do meio digital. Essa prática não anula a aparição da literatura tradicional, muito pelo contrário, traz para esta um novo sentido através das relações que podem ser feitas entre textos contemporâneos e os mais antigos, ou até mesmo, entre a realização na tela dessas obras canônicas e seu formato impresso, com muitas possibilidades de análise comparada que podem ampliar o repertório de leitura do aluno.

Dentro da perspectiva de que a comunicação em rede trouxe mudanças sociais que envolveram diversas áreas da vida humana, as produções de sentido se estabelecem com formas múltiplas de representação, acompanhando a dinâmica comunicativa na contemporaneidade. Por conseguinte, os textos vêm assumindo configurações multimodais, o que amplia o campo da significação e atrai os receptores para mensagens carregadas de vários sentidos inter-relacionados. Trata-se de uma concepção do texto que vai sendo modificada e que carrega, “desde o momento do processo de criação, os vestígios dos usos e interpretações permitidos pelas suas diferentes formas” (CHARTIER, 1998, p.72).

Vale ressaltar que a multimodalidade, a atuação concomitante de várias modalidades de percepção, é uma característica do ser humano que é formado por cinco sentidos, observada no ato simples de ler um texto impresso, que já é multimodal, basta percebermos como a leitura pode ser realizada: o toque na folha de um livro novo, com cheiro característico, une-se ao reconhecimento visual e à voz leitora, estabelecendo um contato mais que visual nesse momento. Todavia, com o advento das telas, e das tecnologias gráficas, essa capacidade foi potencializada, dando aos textos novas possibilidades de configuração para além da escrita, como ilustramos com a imagem a seguir.

**Imagem 1: Capa de revista em quadrinhos**



Em estilo  
Mangá!

Fonte: Revista *Turma da Mônica Jovem* (2010)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Imagem disponível em <[http://www.revistaturmadamonica jovem.com.br/magali-cascao/download-capas/capa\\_21.jpg](http://www.revistaturmadamonica jovem.com.br/magali-cascao/download-capas/capa_21.jpg)>. Acesso em: 21 dez. 2017.

O texto da imagem 1 não seria o mesmo com a separação dos elementos visuais dos elementos escritos, o que inviabilizaria a criação de um gênero essencialmente multimodal como as histórias em quadrinhos. Na figura anterior, a intertextualidade no título escrito, como referência a uma obra clássica da literatura mundial – *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* – é uma parte da mensagem, que só se completa com a imagem da personagem Mônica, de Maurício de Souza, vestida como a personagem Alice, de Lewis Carroll (1865). Vê-se, ainda, um livro e um cenário que remetem ao imaginário da obra inglesa.

Além disso, vale destacar a multimodalidade como um aspecto dos textos híbridos, que são formatos textuais resultantes da fusão de naturezas distintas, sejam elas relacionadas aos veículos de origem, ou às modalidades tradicionais – escrita, oral, visual, espacial –, ou ainda a gêneros diferentes. Por exemplo, essa capa da revista em quadrinhos *Turma da Mônica Jovem* (2010) anuncia a estrutura dessa edição em estilo Mangá, envolvendo, portanto, três gêneros textuais diferentes em uma mesma obra: a revista em quadrinhos (como tradicionalmente é conhecida no Brasil), o conto e o Mangá (estilo de história em quadrinhos tradicional do Japão).

É desta forma que um texto híbrido surge, do ponto de interseção formado pelos cruzamentos possibilitados pela era digital, exigindo do leitor “capacidades e práticas de compreensão e produção” (ROJO, 2012, p. 19), através de uma recepção condizente com essa condição textual multifacetada.

Todavia, não basta apenas reconhecer nesses formatos as “peças do quebra-cabeça”, é fundamental compreender por meio de reflexão crítica a intenção do produtor da mensagem em reunir esses signos, por exemplo: a revista em quadrinhos *Turma da Mônica Jovem*, unindo à sua proposta um conto infantil e o estilo Mangá, amplia seu público, alcançando crianças, adolescentes e jovens fãs do estilo japonês; a ilustração colorida na capa e a imagem da personagem infantil “Mônica” – agora em uma fase adolescente – une-se ao imaginário da personagem “Alice”, para uma nova narrativa a partir da hibridização; a figura de um livro clássico nas mãos da personagem principal da turma de Maurício de Souza acentua a proposta de releitura e fortalece a imagem dessa revista como formadora de leitores – um discurso muito atraente para pais e educadores.

Então, para formarmos leitores capazes de aplicar um conhecimento crítico sobre os sentidos das produções multimodais, devemos prepará-los para “investigar as consequências

da perspectiva do produtor dos signos, que busca representar a realidade por meio de formas simbólicas que considera mais plausíveis para determinado contexto” (FERRAZ, 2008, p. 4).

A realização de um texto dentro do universo virtual é ainda mais plurissignificativa devido ao veículo da tela, um ambiente dinâmico de leitura com vários *links* de sentido que atrai o leitor para uma infinidade de relações. As interações entre leitor e o texto são muito mais intensas, permitindo que aquele desempenhe um papel muito mais ativo, a estabelecer, por exemplo, o tipo de experiência que quer ter com a leitura, reeditando conteúdos, com alteração de tamanho, cor, formatos, e possibilidades de investigação sobre as verdades do autor. Como afirma Chartier: “o leitor não é mais obrigado a atribuir a sua confiança ao autor; pode, por sua vez, por gosto ou por lazer, refazer a totalidade ou parte do percurso da investigação” (2013, p.206). Portanto, a civilização da tela provoca a transfiguração do leitor (2002, p.114), dando-lhe uma função colaborativa e particular para a recepção de um texto.

Outro ponto importante, segundo Xavier (2013b, p.39), é que, com o advento da *Web 2.0*, dois conceitos devem ser vistos como fundamentais: a permutabilidade e a potencialidade. O primeiro deles refere-se às possibilidades de interação do usuário na rede – compartilhamentos, definição de perfis, mensagens, alteração de conteúdo, etc. –, enquanto o segundo diz respeito a uma biblioteca de informação, um universo de dados em diversos formatos. Isso se torna um desafio constante “para o hiperleitor, tendo em vista ser seu processamento muito mais complexo não apenas pelo volume (...), mas principalmente pela diversidade semiótica que o constitui” (XAVIER, 2013b, p.40-41).

Essa concepção da universalização do saber é chamada de “biblioteca sem muros” por Chartier (2002, p. 114), atentando para o fato de que se, por um lado, a reunião de diversas obras em um único ambiente sustenta o sonho da totalização do saber, por outro, devemos estar atentos ao surgimento de um novo tipo de iletrismo, considerando o custo desses suportes tecnológicos. Sobre o assunto, Zilberman mostra-se bem otimista, porque para ela “em nenhum outro momento da história cultural da humanidade, obras e informações estiveram tão perto de seus consumidores e de modo tão barato, facultando a socialização do conhecimento e facilitando a pesquisa” (2013, p.192-193). Em todo caso, concordamos com Freitas (2010, p. 338), que o contexto da biblioteca virtual requer um letramento digital, a fim de combatermos iletrismos de muitas ordens e aproveitarmos as potencialidades da era da informação.

É fato que num sistema econômico opressor como o capitalista, qualquer tipo de suporte, seja ele de leitura ou não, revelará um grupo de privilegiados. No caso da internet isso não é diferente, as pessoas com alto nível aquisitivo detêm de atualizações e produtos tecnológicos com muito mais antecedência do que a maioria da população. Todavia, na contemporaneidade, diferente de em outros tempos, a informação circula, o que dificulta bastante o monopólio do conhecimento, democratizando o saber.

Assim, a revolução da rede trouxe com ela um patrimônio universal de obras que podem estar ao alcance de leitores em diversos lugares diferentes, ao mesmo tempo, promovendo um encontro, que, em outra época, não seria possível devido a um pertencimento físico, a exigir grandes deslocamentos. O fácil acesso a essa biblioteca virtual também quebrou barreiras econômicas, pois a diversidade de fontes compartilhadas chega até as pessoas de modo mais democrático.

Partindo dessas concepções, a prática de leitura neste trabalho atua sobre a característica fronteira do rap, que não fixa seu pertencimento, ao privilegiar a palavra a ser dita, menos do que cantada, mas concebida através da escrita, revelando uma constituição multifacetada através da performance. Por meio dos suportes da tela, o rap restabelece junto à letra a completude de uma presença, o que nos leva ao interesse em analisar o nível performático de diferentes modalidades. Nesse viés, discutiremos a seguir sobre como os multiletramentos podem contribuir com a formação do leitor crítico, em meio a essas realidades multissemióticas.

## **2.2 Os multiletramentos na formação do leitor crítico**

Os desafios inerentes ao meio digital, com a multiplicidade de conteúdos, sentidos, reconfigurando o modo de ler, trazem a preocupação sobre a qualidade da leitura realizada na tela, e se o risco de dizimação que avaliamos para o livro – objeto impresso – estaria também para o ato de ler. Sobre isso R. Zilberman comenta:

Como a introdução à realidade virtual depende do domínio da leitura, essa não sofre ameaça, nem concorrência. Com efeito, fortalece-se, por dispor de mais um mecanismo para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público. (2013, p.188)



Com essas novas perspectivas, entendemos que a preparação para a leitura deve visar o ambiente virtual cujas propostas intersemióticas exigem competências específicas. Por isso, o trabalho com videocliques em nossa prática interventiva colabora com a compreensão sobre a interação de vários signos que agem juntos na construção da significação dos textos, através da qual os mecanismos de sentidos se relacionam de modo mais complexo a partir da potencialidade do veículo virtual. Com isso, a leitura na contemporaneidade não sofre um declínio, diferente disso, ela está sendo transformada, tendo em vista que, cada vez mais, a necessidade de compreensão da mensagem, dentro de um conjunto de procedimentos que a materializa, continua preservando a leitura no alto patamar de importância no desenvolvimento do sujeito social.

Em meio a essas discussões, podemos notar que os desafios para a formação do leitor neste século estão vinculados à necessidade de abordagens didáticas que norteiem a recepção desses novos modelos. Nessa ótica, Chartier ressalta que os novos formatos textuais precisam ser analisados de forma específica, desenvolvendo “uma reflexão inversa, indo das formas em direção ao que elas transmitem, atendo-nos à diversidade das significações de um ‘mesmo’ texto quando mudam suas modalidades de difusão” (1998, p.73).

É o caso, por exemplo, de um texto tradicionalmente escrito que é lançado na *web*, a recepção já é alterada pelo próprio ambiente de veiculação, sem contar as diversas possibilidades que podem resultar do encontro desse texto com outros símbolos que não a escrita. Assim, para uma leitura eficiente, o sujeito deve ser preparado para decifrar a construção de sentidos estabelecida por esses formatos, através da compreensão de cada signo utilizado para a produção da mensagem, a fim de que os significados não se percam devido à incompatibilidade entre o texto e a estratégia interpretativa aplicada. Isso porque diferentes gêneros textuais exigem uma recepção própria, não como moldura única e inflexível, mas como direcionamento para uma experiência mais aprofundada de suas peculiaridades.

Além disso, essas novas formas de representação modificam também a relação das pessoas com a sociedade e por meio delas surgiram novos letramentos, B. Cope e M. Kalantzis:

Eles estão incorporados nas novas práticas sociais – maneiras de se trabalhar em formas novas ou transformadas de emprego, novas formas de se participar como cidadão nos espaços públicos e até mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade. (2016, p.11)

O ensino, portanto, precisa de iniciativas pedagógicas que trilhem pelo viés da tecnologia, no intuito de formar sujeitos capazes de atuar no mundo em que vivem, de forma plena, isso inclui, principalmente, ler o universo das mídias com habilidades de interpretação que englobem as multimodalidades. Por isso, o próprio manuseio de instrumentos tecnológicos exige um letramento, para o alcance de possibilidades e finalidades do seu uso, desse modo, não podemos aqui falar de mera ferramenta para o ensino quando a tecnologia deve ser objeto do aprendizado. É o objetivo do “saber fazer” dos pilares da educação: conduzir o aprendiz para uma trajetória de autonomia a partir da experiência, que estimule o protagonismo no processo de construção do conhecimento.

Nesse prisma, envolvendo leitura de significação, capacidade instrumental, funcionalidade e exercício de uma nova cidadania, com vertentes que são “multi”, necessárias para a atual sociedade, entendemos que os multiletramentos podem oferecer um direcionamento para a elaboração de práticas que atendam às novas demandas.

(...) falamos da necessidade de conceber a elaboração de sentidos como uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, com os modos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais, espaciais de sentido se tornando gradualmente mais integrados nas práticas diárias da mídia e da cultura. (...) Como consequência, a ênfase tradicional no letramento alfabético (os sons das letras nas palavras das sentenças dos livros de literatura) teria que ser suplementada numa pedagogia dos multiletramentos, aprendendo-se a ler e escrever textos multimodais que integravam outros modos de linguagem”. (COPE & KALANTZIS, 2016, p.10-11)

Na escola, enquanto professores, às vezes, nos sentimos como se estivéssemos “remando contra a maré”, e temos frustrações em um cenário muito familiar para todos: o fone no ouvido no momento da explicação, a “paradinha” para checar as mensagens do celular, a busca incessante pela senha do *wifi*, a febre dos vídeos do *YouTube*, a *selfie* em um momento inoportuno – momentos que, além de atrapalharem nossa aula, questionam de forma incômoda a nossa prática. Como um caminho possível, os multiletramentos envolvem esses hábitos digitais, desenvolvendo no aprendiz habilidades de raciocínio crítico diante da avalanche de informação, que, ao invés de sucumbir, pode dar impulso à criatividade.

Diferente de outras mídias anteriores “destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação”, a mídia digital “permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc” (ROJO, 2012, p.23). Dessa forma, os multiletramentos

se realizam através da rede, tendo em vista os novos modelos de textos, de leitor e, portanto, de aprendizagem, dando suporte às práticas pedagógicas que visam contemplar as formas de leitura desse tempo, porque, como ressalta Xavier:

(...) os hiperleitores da Web 2.0 não são mais anônimos caçadores-coletores de informação. Pelo contrário, querem agora ser identificados pelo nome, ainda que fictício, e vistos como plantadores de conteúdo, coletores de conhecimento e criadores de mundos virtuais sempre em expansão. (2013b, 44-45)

Portanto, a fim de desenvolver uma consciência politizada frente às atividades próprias da globalização, os multiletramentos são desenvolvidos com a concepção de letramento crítico, trazendo a perspectiva de que toda produção, todo texto tem efeitos sociais, porque são formados a partir de discursos, que, por sua vez, estão carregados de ideologias. Cada produtor de sentido, autor de textos, imprime em sua obra uma visão de mundo articulada com um lugar na sociedade. Em meio à diversidade de posições que pode ser assumida por indivíduos diferentes, a depender da classe social, do gênero, da etnia, da região de origem, da idade, muitas estruturas de representação podem ser produzidas, exigindo que, para uma leitura crítica, o leitor reconheça os lugares de quem fala, escreve, produz, a fim de que possa reconhecer-se ou não em um determinado discurso.

Logo, considerando que os textos não são neutros, algumas perguntas são fundamentais:

Quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Essas questões não são mais do que variações da pergunta-chave para o letramento crítico: quais interesses estão sendo atendidos? (JANKS, 2016, p.21)

Desse modo, é possível perceber que cada ponto de vista trazido por um texto é apenas uma parte do mosaico de representações que constitui o mundo, materializado por meio de escolhas semióticas, nem sempre conscientes, as quais nos conduzem a um contexto de significação. No caso de textos multimodais, falamos de signos atuando simultaneamente, num efeito intersemiótico, “cabe a nós interpretar como esses sinais trabalham juntos” (JANKS, 2016, p.24).

Trata-se de treinar a percepção para observar as vozes sociais durante a leitura, num processo que leva o leitor a encontrar sua identidade e contemplar a alteridade, numa dinâmica de complemento, tendo em vista que “uma identidade não é uma simples oposição de outra, ela é parte da outra, ela é interseção, mas é também contraste” (GOMES, 2014,

p.31), retomando a ideia de hibridismo. Através da leitura crítica, os discursos homogeneizadores podem ser questionados, problematizando situações de opressão proporcionadas pela desigual distribuição de poder, que varia em ocasiões circunstanciais da vida de um sujeito.

A leitura crítica é o viés crucial deste trabalho de intervenção envolvendo o rap e poesias críticas, diante da necessidade de desenvolver habilidades para a decodificação dos signos constituídos em forma e conteúdo, revelando tensões sociais. No entanto, não há nesse processo um abandono da linguagem literária, pelo contrário, há uma ressignificação do seu valor, a fim de “desvendar os labirintos culturais de cada opção estética” (GOMES, 2014, p. 24). E esse nos parece um caminho salutar, em tempos em que, apesar de toda a gama de informação disponível, a intolerância em diversas áreas da vida humana tem se tornado frequente, sem reflexão sobre um “eu” que se faz no mundo a partir de uma coletividade.

Logo, vislumbramos que essa dimensão crítica deve se estender para o espaço das novas mídias, mas, para tanto, é preciso um fazer pedagógico tendo “o professor como aprendente e seu novo papel no processo de aprendizagem a partir da construção de um letramento digital” (FREITAS, 2010, p. 343), quando as propostas metodológicas, ao invés de conceberem o universo das mídias como labirinto, ensinem o sujeito como esse meio pode ser ponte para a realização de suas práticas sociais.

### **2.3 O letramento digital no combate a novos iletrismos**

A diversidade textual do ambiente digital encoraja a escola a lançar mão de metodologias que sejam condizentes a esse contexto, desprendendo-se de princípios hegemônicos que limitam a entrada de textos não legitimados pela tradição escritural letrada. Segundo R. Rojo (2013, p.12), está na hora, por exemplo, de chegar aos mecanismos poéticos através do rap, concordando com a visão de Maria Teresa Freitas: “os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (2010, p.340).

Não se trata de dispensar a tradição literária, mas agregar a ela os formatos textuais contemporâneos que estão trazendo novas representações a partir de diferentes combinações de signos. Nessa perspectiva, esses textos híbridos formados no ambiente virtual, onde o cruzamento de linguagens constitui estruturas multimodais, atraem o público da tela, cujo

modelo de leitura foi totalmente alterado pelos novos suportes, agora móveis, e pelos novos gêneros, os hipertextos e as hiper mídias.

Nesta prática, trazemos o contexto das relações entre as telas digitais e a sociedade, a fim de apontar caminhos para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam o letramento digital, por meio da reflexão crítica no uso das tecnologias de informação e preparação para a utilização da biblioteca virtual, que exige capacidade de associação na estrutura dinâmica do hipertexto (FREITAS, 2010, p. 338). Isso porque a leitura, no plano das novas mídias, obedece a lógicas diferentes da leitura convencional, e os alunos, por sua vez, nativos digitais, consomem os conteúdos da rede seguindo o fluxo da informação atual, que tem alta velocidade e uma vasta extensão.

(...) letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado. (FREITAS, 2010, p. 338)

As inovações que devem ocorrer por meio dessa perspectiva estão muito além do simples uso de tecnologias para tornar aulas mais dinâmicas, elas orientam um campo de estudo próprio do universo das hiper mídias, não falamos apenas de recursos para gerar conhecimento dentro dos campos disciplinares tradicionais, trata-se de um objeto de aprendizagem, um campo híbrido, multidisciplinar, que requer uma compreensão específica, uma didática própria. Dinamismo e ludicidade são elementos que integram o letramento digital, devido à exploração criativa dos alunos, que assumem a posição de autores do seu próprio processo de aprendizado. Canclini ressalta a ausência de certos limites no ambiente das novas mídias:

Para os internautas, as fronteiras entre épocas e níveis educacionais se esfumam. Apesar de que na web continua havendo brechas, tanto nos modos de acesso como na amplitude e heterogeneidade de repertórios aos que chegam a setores diversos, ao navegar ou “googlear” textos e imagens de diferentes épocas, a cultura dos que são vizinhos e a dos que estão distantes tornam-se espantosamente acessíveis. “Familiarizam”-se. (2008, p.52)

Para os leitores da tela, os conteúdos são selecionados a partir de interesses bem particulares, o que permite o acesso a produtos totalmente diferentes dos demais membros da comunidade real e um compartilhamento de preferências com grupos virtuais. As possibilidades de socializar pontos de vista foram ampliadas no meio digital, onde as pessoas

podem publicar suas opiniões e encontrar outros indivíduos com pensamentos afins, criando suas próprias comunidades interpretativas. Na escola, esse leitor terá, a princípio, um ponto de partida e um ponto de chegada em comum com o grupo, porém, a trajetória a ser realizada dependerá muito da subjetividade de cada indivíduo, diversificando os resultados que estarão numa partitura entre o pessoal e o social.

Desse modo, através do trabalho com um gênero híbrido, percebemos que as conexões eletrônicas construídas no meio virtual promovem o que Chartier avalia como “uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura” (2002, p. 113). Sendo assim, o leitor da tela deve ser orientado por meio de metodologias que contemplem o letramento digital para a recepção e a produção criativa dessas novas configurações da rede.

Nessa perspectiva, consideramos que dispositivos móveis podem ajudar os caminhos que apontam para uma aprendizagem colaborativa, utilizando os mecanismos próprios das relações sociais estabelecidas na contemporaneidade. Neste trabalho, utilizamos o celular para diferentes finalidades – pesquisa de conteúdo na internet em sites como o *YouTube*, criação de vídeo por meio do aplicativo de edição *Kinemaster*, discussão e compartilhamentos com a comunidade interpretativa por meio da rede social *Whats app* – redimensionando o espaço da sala da aula, utilizando “espaços híbridos” (SOUZA & SILVA, 2006 *apud* SANTAELLA, 2016, p.25). Esses espaços surgem a partir da conexão contínua que “é constituída por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos” (SANTAELLA, 2017, p.25).

Estamos falando de um tipo de recurso que existe em grande parte das salas de aula e não se limita apenas a ela, proporcionando mais autonomia ao estudante, que pode escolher o horário de acesso ao conteúdo proposto, fazer novos *links* através dele, compartilhar desafios e experiências, a assumir um protagonismo na descoberta do mundo. Nesse sentido, a aprendizagem móvel, segundo Xavier:

(...) não se trata de uma tecnologia, mas de uma atitude do aprendiz que aceita utilizar aparelhos digitais móveis para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem iniciado na sala de aula e proposto pelo professor mesmo fora do espaço escolar. (2013a, p.47)

As fronteiras da escola podem ser estendidas, de acordo com a preparação do professor, para a mediação desse processo de letramento, que exige informação técnica, postura reflexiva e valorização do estudante enquanto sujeito ativo. Para o letramento digital, a

aprendizagem móvel oferece flexibilidade na consulta, conectividade, ubiquidade temporal, – liberando os dados para acesso a qualquer hora do dia ou da noite –, portabilidade e interatividade (XAVIER, 2013a, p. 49). O celular pode, assim, atuar como aliado de objetivos muito claros, favorecendo novos saberes numa dinâmica subjetiva e social, revelando as novas construções de identidades e alteridades.

O fato é que, para formar leitores eficientes nessa nova sociedade interativa, é preciso explorar a criatividade dos alunos e incentivar seu papel colaborativo na ampliação do horizonte de expectativa. Para tanto, o uso crítico da hipermídia e da tecnologia digital passa por uma instrução semiótica que avalia as tensões ideológicas que se estabelecem em qualquer produção, seja ela digital ou não. Multiletramentos, que proporcionam o uso funcional da tecnologia, análise crítica, criação de sentidos, para que os sujeitos sejam capazes de transformar o conhecimento em novos saberes.

Portanto, trabalhamos com esta perspectiva: “explorar a iniciativa e a postura colaborativa dos alunos contribui para seu envolvimento com os conteúdos estudados” (GOMES, 2017, p.35). Quando as práticas da vida social são reconhecidas na escola, o aprendizado faz todo sentido, devido ao elo que se cria entre as experiências de mundo e a formalização do saber. Por esse caminho, podemos formar leitores de textos híbridos, cidadãos com olhar analítico, politizado, diante da tela, contrários às formações alienantes de reprodução ideológica, atingindo o poder de reflexão na constituição de identidades.

### **3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINAS DE MULTILETRAMENTOS DO RAP**

As discussões do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) estimularam a busca por caminhos de ressignificação para o ensino de língua portuguesa, colocando o professor num estado de reflexão sobre sua própria prática, a fim de que as propostas surgidas a partir de conceitos teóricos sejam totalmente condizentes com situações reais e sejam produtivas para “o fazer” pedagógico.

Nessa perspectiva, no processo de pesquisa-ação, no qual o professor-pesquisador teoriza sua própria prática, através de uma reflexão constante e inovações, cujos resultados apontam caminhos para a superação das dificuldades pedagógicas, elaboramos uma prática de multiletramentos do rap dividida em três oficinas. Neste último capítulo, trataremos sobre o caminho da proposta de intervenção nesta sequência: princípios da pesquisa-ação, descrição das oficinas e análise dos resultados.

#### **3.1 Trajetória da pesquisa-ação**

O envolvimento entre o pesquisador e as pessoas implicadas no contexto investigado, num processo que requer interação em busca de soluções ou esclarecimentos para um problema comum a um grupo, tendo por objeto uma situação social, fez esta pesquisa trilhar os rumos dos princípios da pesquisa-ação de M. Thiollent (1986). A participação de todos os envolvidos na pesquisa garantiu autoria a cada sujeito, para um trabalho cuja reflexão constante foi a mola propulsora para o aperfeiçoamento de estratégias que foram lapidadas ao longo da trajetória de investigação.

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (1986, p. 75)

Tal metodologia vai ao encontro da dialética social própria de uma comunidade escolar, propondo reflexões sobre as dificuldades para a formação de um discurso coletivo, através de debates e observações do contexto, com o anseio de realizar uma transformação. Portanto, os pesquisadores devem desenvolver “pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a



‘dizer’ e a ‘fazer’. (...) Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986, p.16).

Esta pesquisa alia-se a esse método porque a pesquisadora pertence à realidade em voga, compartilhando dos mesmos interesses do seu público, e tem o intento de aumentar o seu conhecimento, bem como o das demais pessoas, devido à compreensão de que a transformação ocorre por meio da ação coletiva da comunidade. Não obstante o caráter particular da pesquisa-ação, envolvendo as características e necessidades de um grupo específico, a prática que aqui é elaborada a partir de um contexto é o produto de contribuição para outras realidades.

Se o envolvimento intrínseco entre pesquisador, público e problema pode suscitar indagações quanto ao caráter científico desse tipo de abordagem, podemos ressaltar que a pesquisa-ação pode melhor conduzir esse âmbito social de estudo, considerando o fato de que:

os fenômenos de grupo não revelam as leis internas de sua dinâmica, “senão aos pesquisadores dispostos a se engajar pessoalmente a fundo, neste dinamismo em marcha a respeitar-lhe os processos de evolução nos sentidos definidos que a História lhe imprime e, assim, favorecer-lhe, ao máximo, que se ultrapasse.” (LEWIN, 1946, p.47 *apud* FRANCO, 2005, p. 486)

Então, podemos dizer que o professor-pesquisador usufrui de uma visão privilegiada, com nuances da situação às quais um ângulo externo não poderia ter acesso. Dessa forma, em meio à proposta do Mestrado Profissional em Letras, a presente pesquisa se estabeleceu por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa de análise, que envolveu escola, professora-pesquisadora e alunos de uma turma de 8º ano, com faixa etária entre 13 e 16 anos. A escola municipal de ensino fundamental – nosso campo – é localizada na cidade de Lagarto, interior do estado de Sergipe.

Iniciamos nosso processo de investigação, debatendo com os alunos sobre os desafios que eles encontravam no momento de leitura na escola. Falamos também sobre as questões de interpretação das provas de língua portuguesa, sobre os textos que costumávamos ler nas aulas, e, assim, após esse debate, concordamos que era preciso um trabalho voltado para leitura, que renovasse as aulas e viesse a contribuir com a formação de leitores eficientes.

O notável interesse de muitos alunos da escola pelo gênero musical “rap”, – observado através de performances de dança, *playlist* tocada em aparelho portátil antes da aula, comentários na sala, desenhos ao estilo *Hip Hop* no caderno de alguns estudantes –, deu origem à ideia de partir dessa coleção jovem, com a qual muitos estudantes já se identificavam e utilizar o rap como texto inicial da nossa proposta de leitura. Além disso, a

expressividade crítica e a desenvoltura performática desse gênero direcionaram nosso olhar para uma perspectiva de leitura multimodal. Quando a sugestão foi lançada, foram visíveis a surpresa e a empolgação do grupo, logo, mantivemos as letras de rap para o início das nossas atividades.

Foram realizadas três oficinas, equivalentes a doze aulas, dentro do planejamento programático da disciplina de língua portuguesa. Com o foco na pluralidade cultural e na diversidade de linguagens, estruturamos este trabalho nos quatro conceitos da pedagogia dos multiletramentos, que são interligados, – prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada –, como abordaremos em seguida, por meio das definições encontradas em R. Rojo (2012, p.30).

Para um projeto didático com vistas nos multiletramentos, iniciamos com o princípio de “prática situada”, que consiste em partir de “práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs*, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais”. Nessa perspectiva, selecionamos o rap por estar dentro do contexto dos nossos alunos, como abordamos anteriormente, fazendo uma conexão com o meio digital, onde diversas atividades sociais se realizam.

À medida que a cultura da comunidade é associada a outros espaços, temos a “instrução aberta”, ou seja, “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção”. A essa etapa atribuímos o trabalho sobre a performance do rap, observando a construção multimodal desde a letra até o videoclipe, quando verificamos o valor cultural desse gênero musical e sua formação híbrida.

Assim, criamos o momento para o “enquadramento crítico”, que visa “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados”. Para essa abordagem, trazemos à tona as questões ideológicas que fazem parte da cultura, a fim de propiciar a formação de um leitor reflexivo diante das diversas identidades que se colocam ou são omitidas num determinado texto.

Por fim, visamos à “produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*)”, a qual, na nossa realidade escolar, consistiu na produção de vídeos para uma leitura intersemiótica e estética de raps.

Durante o processo de aplicação do projeto, reavaliamos que a familiaridade dos alunos com o rap poderia conduzi-los à exploração de um campo de leitura ainda mais abrangente.

Por esse motivo, decidimos incluir à ação didática uma abordagem comparatista, na qual o rap é relacionado à coleção de poesias críticas que foi sendo constituída ao longo da história literária do país.

Estudamos a motivação de contextos sociais oferecidos por cada época e a função indagadora da arte, que rompe com padrões tradicionais, apresentando aos alunos o convite do método cultural de leitura “para saborear as representações culturais do texto literário em tensão com o seu momento de criação para agregar-lhes novos significados a partir de uma abordagem heterogênea” (GOMES, 2014, p.24). Por isso, incluímos também o rap como um representante da tradição oral dentro da tradição crítica da literatura brasileira.

Então, selecionamos uma poesia dos autores Gregório de Matos (Poesia no Brasil Colônia), Castro Alves (Poesia no Brasil Império), Ferreira Gullar (Poesia na ditadura) e Aglacy Mary (Poesia Contemporânea), evidenciando o conteúdo e a forma dos textos no contraponto dos momentos históricos vividos por esses autores. Assim, “através da convivência com textos variados, estudantes-leitores compreendem a importância da linguagem, de estilos e dos ritmos corporais, intelectuais e emotivos como marcas de diferença no desenvolvimento dos temas” (GENS, 2016, p. 175).

Sobre a proposta de produção de vídeos, tivemos uma mudança de estratégia devido a nossa realidade. A princípio, pretendíamos fazer funcionar o laboratório de informática da escola, que está em desuso por falta de suporte técnico para os computadores e a rede de internet. Dessa forma, conversamos com a equipe diretiva da escola e, em seguida, com os responsáveis da área técnica da Secretaria Municipal de Educação, que foram visitar a escola e formataram os computadores, conseguindo para nossa comunidade uma ampliação da rede *wifi* devido ao nosso projeto. Mas, infelizmente, um problema mais complexo na instalação elétrica do nosso prédio não nos permitiu usar os computadores durante a execução da proposta, o que nos direcionou para a alternativa do uso do celular, com o aplicativo de edição de vídeos *Kinemaster*, que contém ferramentas interessantes para um trabalho amador.

Nessa direção, as oficinas foram assim divididas: 1) Leitura performática do rap; 2) Leitura de poesias críticas e ampliação do horizonte de expectativas; e 3) Produção de vídeos: uma prática de leitura intersemiótica de raps. Nos próximos tópicos elas serão apresentadas, concluindo com a análise dos resultados desta prática interventiva.

### 3.2 Leitura performática do rap

Essa primeira oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro, iniciamos a proposta de letramento crítico, trabalhando a concepção de leitura subjetiva, de A. Rouxel, a fim de explorar as impressões do leitor/ouvinte, que conduziram o aluno para uma interpretação em torno dos conceitos de identidade e intertextualidade. No segundo, propusemos um estudo do rap segundo o conceito de performance, de Zumthor, por meio da interpretação dos sentidos das diferentes modalidades, desde o texto escrito à realização multimodal do videoclipe. Além disso, trabalhamos os conceitos de ideologia e alteridade, a partir da leitura cultural e estudamos figuras estéticas presentes na linguagem satírica do rap.

<b>1º momento: Explorando a leitura subjetiva a partir do rap</b>
---

Para essa etapa, selecionamos um videoclipe de rap, a letra escrita da música e um questionário com foco na subjetividade do leitor. Após a exibição do videoclipe do rap “O Portão do Céu”, de Projota (2016), e da leitura individual da letra da música, os alunos responderam ao questionário abaixo, que sugere as perspectivas de texto/leitura e autor/leitor.

**Tabela 1: Questionário 1 - Explorando a leitura subjetiva**

1) Sobre o texto: Quem é o eu-lírico da música? De onde ele vem? Qual é o seu nível de informação? Quais sensações e sentimentos ele transmite? Você conseguiu identificar outras características do eu-lírico?
2) Sobre o autor: Quem é o autor desse texto? De onde ele vem? O que mais você sabe sobre ele?
3) Sobre a leitura/o leitor De onde eu venho? Eu me identifico de alguma maneira com esse texto? De que forma? A minha visão de sociedade se assemelha à visão do eu-lírico?

Fonte: Acervo da autora

Assim, fomos orientados pela ideia de “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013b, p.20). Destacamos, a seguir, as leituras dos alunos sobre esse texto.

As perguntas 1 e 2 confundiram-se, porque os alunos compreenderam de imediato que nesse gênero é difícil distinguir o eu-lírico do *rapper*, tendo em vista que o rap traz narrativas de experiências da vida pessoal sobre o contexto da desigualdade social. A turma obteve interpretações similares sobre os sentimentos transmitidos pela letra, como revolta e indignação, e sobre o lugar de onde vinha o *rapper*/eu-lírico, da periferia. Por outro lado, dividiram opiniões sobre o nível de instrução do eu-lírico, alguns acharam que ele não teve muito estudo e que tinha pouca informação, devido ao local de origem e à linguagem empregada, e outros entenderam que seu nível de informação era alto, visto a capacidade de análise crítica sobre assuntos da atualidade, como notamos no trecho da sequência.

É Satiagraha, é Lava Jato, operações federais  
 Prende capanga demais, mas nunca prende os principais  
 É o estudante bolado com a escola ocupando o lugar  
 É a luta do jovem, já que não resolvem, é hora da gente lutar

(PROJOTA, 2016)

Abaixo, trazemos alguns escritos dos alunos dentro do questionário proposto, por meio dos quais notamos diferentes formas de identificação com o texto lido.

### Exemplo de resposta 1: Aluno A sobre o questionário 1

Sobre a leitura/ o leitor
<p>Quem sou eu? De onde eu venho? Eu me identifico de alguma maneira com esse texto? De que forma? A minha visão sobre a sociedade se assemelha à visão do eu-lírico?</p> <p>Eu sou uma jovem de 15 anos, eu sou de Igarapito - SE, sim. "É a homofobia sendo confrontada", se vestir como uma estilosa e lésbica, se cantar o cântico contra a sociedade LGBT.</p>

Fonte: Acervo da autora

### Exemplo de resposta 2: Aluno B sobre o questionário 1

Sobre a leitura/ o leitor
<p>Quem sou eu? De onde eu venho? Eu me identifico de alguma maneira com esse texto? De que forma? A minha visão sobre a sociedade se assemelha à visão do eu-lírico?</p> <p>Meu nome é [REDACTED] e sou de Igarapito - SE, sou tipo na hora da competição do Brasil e sou muito do negro e eu sou negro sim. Se assemelha por que sou muito pelo muito. Meleu a roupa e a competição e pelo o negro.</p>

Fonte: Acervo da autora

O aluno A questiona discursos preconceituosos contra homossexuais, enquanto o aluno B se identifica com as diferentes abordagens trazidas pelo rap, sobretudo, com uma identidade revelada na música, a identidade negra. Assim, consideramos que a leitura fortalece identidades, quando em uma experiência subjetiva, o leitor faz conexões com a sua forma de ver o mundo.

A leitura e a literatura podem oferecer aos estudantes a possibilidade de se construírem como sujeitos que interrogam e buscam ultrapassar regras, fronteiras, limites e pressões diversas que colocam barreiras de contenção e que bloqueiam o desejo de ser o que se quer ser. O sujeito será aquele que oferece resistência a tudo que possa ameaçar a sua identidade. (GENS, 2016, p. 171)

Sobre esse rap, o tema da corrupção, muito enfático, foi tratado com certa apatia e demonstração de desconhecimento sobre assuntos atuais de alta repercussão, como a operação “Lava-jato” da polícia federal, que investiga crimes de corrupção no Brasil desde o ano de 2014. Os alunos não acentuaram a relação trazida pela música entre a corrupção e as situações de exclusão social de boa parte da população. De outro modo, verificamos na fala de alguns estudantes um preconceito, em tom de “brincadeira”, com relação aos lugares de origem de pessoas da turma, sendo que todos os estudantes são provenientes de regiões periféricas. Entre outros discursos, percebemos um fortalecimento da voz subjetiva dos estudantes, compartilhando suas opiniões, principalmente, sobre posturas preconceituosas em diversas realidades.

Desse modo, após a exposição dos textos dos leitores, a turma assumiu a função de “lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação)”, iluminando “a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013b, p. 23). Trouxemos, então, a proposta de ampliação do campo de compreensão, por meio das discussões sobre identidade, oralidade e intertextualidade, e confrontamos as discussões sobre pertencimento, com o olhar do *rapper* sobre o seu local de origem, a periferia, problematizando as falas anteriores dos alunos. Analisamos que, apesar das denúncias sobre as mazelas sociais do lugar de onde veio, o *rapper* assume suas origens com orgulho e manifesta um desejo de ver uma mudança na realidade adversa de sua comunidade. Logo, notamos que o “eu” manifesto no rap engajado transmite um espírito de coletividade, trazendo consigo outras vozes que compartilham de sua visão de mundo.

Por isso eu canto, por isso eu grito  
Nasci lá no canto, e vou pro infinito  
Não quero ser santo, nem quero ser mito  
Se eu causei espanto foi porque acredito  
Que o pobre é capaz e que o negro é bonito  
Assim que se faz, e aqui tenho dito  
Não irrite demais porque quando eu me irrita  
Eu escrevo demais e hoje foi escrito que  
Não tenho partido nenhum, nem tenho pretensão de ter  
Um político honesto de fato, eu sigo esperando nascer

(PROJOTA, 2016)

Nessa ordem, foi oportuna a discussão sobre a informalidade da linguagem – gírias, palavrões, desvios do padrão da língua – como marca de uma identidade periférica, mas que não pode ser associada à falta de informação dos *rappers*, quando essa música visa, também, promover reflexão para as pessoas, por meio de argumentos lógicos construídos com fatos da realidade.

Sobre a intertextualidade, foi possível recorrer às referências da música sobre ensinamentos bíblicos (“Eu sou o joio que nem faz questão de se juntar com o trigo”); ao filme *Seven, os sete crimes capitais*, de David Fincher (1995); à notícia do rompimento da barragem da empresa Samarco, na cidade de Mariana, Minas Gerais, em 2015 (“Uma missa não traz a justiça pro povo que sofre lá em Mariana”); e à música “Brasil”, de Cazuza (1988), (“Brasil, mostra a sua cara’ porque se o Cazuza tivesse aqui pra ver / Que tantos anos depois é a mesma merda / Só que agora em HD”).

Essa construção não foi simples de ser acompanhada sem a mediação da professora, devido à quantidade de referências, que exige, do leitor/ouvinte, um repertório cultural específico para fazer as devidas relações, o que já acentua um nível de complexidade para esse texto. Essas associações trazidas pelo *rapper* constroem uma imagem muito própria do eu-lírico do rap – aquele que não se adequa aos padrões do sistema –, nessa música, especificamente, declarando-se “pecador”, quando afirma ser o “joio”, confessando ter praticado os pecados capitais perseguidos pelo *serial killer* do filme citado. Não obstante, a revolta do eu-lírico concentra-se nos diversos casos de corrupção do governo, mencionados na letra, que ultrapassam os limites da degradação do caráter humano (“Aaaaah, os muleque é liso, sim, mas o governo é muito mais”), o que justifica a alusão a uma das mais famosas

músicas de protesto do Brasil, publicada no ano da criação da atual Constituição Federal, quando o país emergia de um período ditatorial.

## 2º momento: Leitura multimodal do rap

Essa etapa conta com três fases de leitura de acordo com as diferentes modalidades do rap. Para tanto, foram necessários a letra escrita, o áudio da música e o videoclipe do rap “Tô Feliz (Matei o Presidente) 2”, de Gabriel O Pensador (2017). Os grifos nos trechos retirados dessa música são nossos.

### ❖ Fase 1: Lendo a letra do rap

Inicialmente, os alunos leram a letra do rap e expuseram, oralmente, suas impressões sobre ela, apresentando falas nessa direção: “Não entendi”; “É melhor com a música”; “Com o *beat* a gente entende melhor”; “Esse rap é muito louco”; “Gostei, porque fala o que todo mundo quer falar”; “A gente pensa que é verdade no começo, mas no final vê que não é”.

Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude – por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. (ZUMTHOR, 2014, p.66)

Percebemos a reivindicação da completude performática do gênero híbrido (a letra, o *beat*, a voz, os movimentos), mas a construção satírica da linguagem pode ser bem relacionada aos efeitos de estranhamento e comicidade já apreendidos pela turma. Para movimentarmos a discussão a partir dos conceitos de identidade e coletividade, que já haviam sido abordados no 1º momento dessa oficina, os alunos responderam a estas duas perguntas:

### Exemplo de resposta 3: Questionário 2 – A identidade do eu-lírico do rap

.. Esse eu-lírico da música fala só por ele mesmo, sendo individualista, ou fala também por outras pessoas, apresentando um espírito de coletividade? Explique sua posição a partir de elementos trazidos por esse rap. *Falar, sem pensar, para defender aqueles que tem menos poder*

.. Essa postura do eu-lírico fortalece ou enfraquece sua identidade? Explique.

*Fortalece, porque ele também tá defendendo a gente na posição que a gente tá*

Fonte: Acervo da autora



Os alunos destacaram a presença explícita do eu-lírico e sua dimensão coletiva sobre o assunto da corrupção no país, trazendo um enfoque ideológico sobre a distribuição desigual de poder, um resultado da leitura realizada no primeiro momento dessa oficina.

Assim, após a discussão inicial, enfatizamos o trabalho com a construção da linguagem, apresentando as figuras da linguagem presentes nessa letra, por meio de uma atividade simples com explicação e identificação (Apêndice 1), destacando estes conceitos – antítese, paradoxo, justaposição, sarcasmo e ironia –, que dão a esse rap, além da crítica, o tom satírico.

Para o aprofundamento da discussão, fizemos esta reflexão:

A identidade desse eu-lírico coloca o leitor como quem recebe o testemunho de alguém que está se revelando, deixando-se conhecer a partir de opiniões claras e narrações de experiências pessoais – “Quando eu matei o outro eu era apenas um menino / Agora, palestrante, autor de livro infantil / Não fica bem matar o presidente do Brasil”. Neste trecho, percebemos a intertextualidade feita com outra letra de Gabriel O Pensador, “Tô Feliz (Matei o Presidente)”, de 1993, que traz essa marca de dialogismo muito frequente no rap, a qual faz uma ponte com a memória textual, mostrando que os problemas políticos do país atravessam o tempo, ideia que respalda o discurso de indignação.

Nesse rap, a escolha do campo semântico na escrita da letra já faz alusão à presença da voz – “E eu **cantando**: Tô feliz, matei o presidente!”; “Nossa **voz** tomando as praças, encurtando as diferenças” –, o que revela uma reivindicação da completude performativa do rap, a oralidade. Podemos falar de uma “nostalgia perceptível (...) da importância central que convém atribuir à voz em toda reflexão sobre a poesia” (ZUMTHOR, 2014, p.58).

Para a construção da linguagem crítica da letra, destacamos o trecho abaixo:

Hoje eu tô feliz, hoje eu tô feliz  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente  
Matei o presidente, matei o presidente

(PENSADOR, 2017)

A letra apresenta o estilo *gangster* muito próprio do rap, quando traz referências a algum tipo de crime, neste caso, assassinato, ou a armas. Essas imagens que impactam são trazidas em uma estrutura de justaposição, dimensionando os crimes de corrupção dos políticos, que, por serem, geralmente, praticados de forma velada, mascaram as mortes de

muitos brasileiros que são vítimas da miséria, por falta de condições dignas de sobrevivência, como alimentação, segurança, saúde e educação. Porém, como essas consequências da corrupção ficam num estado de “invisibilidade”, a associação com a causa de mortes reais é atenuada, por isso o *rapper* articula a linguagem para conseguir dar o peso real aos crimes de “colarinho branco”, relacionando-os ao assassinato de um presidente da república.

Vemos, portanto, uma transformação do signo “corrupção”. Quando colocado nessa posição ideológica, seu valor é reconfigurado para uma nova significação, “assassinato”, por meio da relação direta entre mortes e corrupção.

Cambada de demônio; demorou a mandar pro inferno!  
Já tão todos de terno e pro enterro vai facilitar  
Envia pro capeta com as malas de dinheiro  
Sujo de sangue de tantos brasileiros e vamos cantar

(PENSADOR, 2017)

O sarcasmo evidente nos versos acima e o tom irônico (“Anota o meu depoimento e me prende aqui dentro / Que eu não quero ir pra Brasília dar um tiro no \*\*chel”) dão a esse rap um efeito “trágico-cômico” de uma sátira social. A oposição binária está presente – nesse caso, os maus representantes do poder público e o povo brasileiro –, e a crítica diz respeito ao enriquecimento pessoal de governantes através de dinheiro público, enquanto as necessidades de uma coletividade inteira são desconsideradas em benefício de poucos.

## ❖ Fase 2: Ouvindo a música

Nessa etapa, após ouvirmos o rap, uma aluna falou que “o áudio desperta a imaginação”, então, problematizamos essa fala para comparar o nível de performance do texto escrito e o nível de performance da música, compreendendo que esta oferece, além da letra, outras informações de ordem instrumental e de dicção que nos permitem ampliar nosso campo de interpretação.

Ocorre que “cada performance nova coloca tudo em causa. A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuta” (Zumthor, 2014, p.36). O nível performático atinge uma profundidade maior quando outras modalidades são disponibilizadas para a percepção do receptor, por sua vez, texto e leitura são alterados.

Os alunos destacaram a variação na forma de cantar do *rapper* ao longo da música, explicando sobre a intenção de causar determinados efeitos. A dicção desempenha uma performance que marca pontos de estabilidade e tensão na música: há momentos que a voz fica mais grossa, com efeito sonoro, trazendo um aspecto de perversidade, ou como se estivesse sendo transmitida pelas ondas da rádio; em outro momento, ouvimos um canto “gritado”, de maior revolta e indignação.

Outro aluno falou também sobre a identidade que cada *rapper* traz na voz, considerando além do *beat* – a base instrumental do rap –, principalmente, o *flow* – ritmo que a voz dá aos versos. O *flow*, de uma forma muito particular, compõe um estilo que assume uma característica mais lenta ou mais rápida no canto, sendo uma marca artística. Esses ritmos, vocal e instrumental, estimulam o ouvinte para um envolvimento físico, com movimentos corporais na recepção do som.

O que na performance oral pura é realidade experimentada, é, na leitura, da ordem do desejo. Nos dois casos, constata-se uma implicação forte do corpo, mas essa implicação se manifesta segundo modalidades superficialmente (e em aparência) muito diferentes. (ZUMTHOR, 2014, p. 38)

Acrescentamos, às observações da turma, o recurso da “colagem”, próprio da arte contemporânea e muito usado no rap. A técnica foi potencializada com a tecnologia e consiste em inserir sons de origens diversas à música. Neste trecho, por exemplo, é possível ouvir, de fundo, gritos de uma pessoa, como se estivesse morrendo, e também um coro de torcida, na sequência.

Na comemoração tem a decapitação  
Cabeça vira bola e a pelada vai rolar (chuta!)  
Corta a cabeça dele sem perdão  
Que essa cabeça rolando vale mais do que o Neymar!  
(É Pensador, é Pensador, é Gabriel O Pensador  
É Pensador, é Pensador, é Gabriel O Pensador)  
Fácil, um tiro só, bem no olho do safado  
E não me arrependo nem um pouco do que eu fiz  
Tomei uma providência que me fez muito feliz

(PENSADOR, 2017, 2:27)

O interlocutor explícito, que é uma característica da estética rap, apresenta voz também na música. Desse modo, retornamos para o texto escrito e pedimos que os alunos identificassem, nele, as partes que revelam um interlocutor (“Você não ia querer fazer uma mudança de país”), para em seguida pensar sobre as seguintes questões:

**Tabela 2: Questionário 3 – Reconhecendo lugares ideológicos**

1) A quem o eu-lírico se dirige?
2) Esse receptor compartilha da posição ideológica do eu-lírico?
3) Quem é a alteridade desse eu-lírico, a representação contrária de sua posição ideológica?
4) Com qual desses discursos você mais se identifica? Por quê?

Fonte: Acervo da autora

A grande maioria dos alunos concordou que o eu-lírico, nesse rap, dialoga com as pessoas que sofrem por causa da corrupção, denunciando um “outro” – político desonesto – que oprime uma coletividade. Por isso, eles disseram ter mais identificação com a posição do eu-lírico, porque o dinheiro roubado pelos políticos é de todos os brasileiros.

Abordamos, portanto, o conceito de “alteridade”, refletindo que, quando uma identidade possui um poder muito além das demais, sua expansão diminui, em proporção, os espaços de identidades alteras. Por isso, para garantir direito e voz a todos, é preciso um equilíbrio social e ideológico, que se conquista através da defesa do seu próprio lugar no mundo, mas também do respeito àquele que pertence ao outro.

**❖ Fase 3: Assistindo ao videoclipe**

Depois de assistirem ao videoclipe do rap, a turma foi dividida em grupos para debaterem sobre as seguintes questões:

**Tabela 3: Questionário 4 – Analisando a multimodalidade do videoclipe**

1) Como as imagens agregam novos sentidos ao rap?
2) Como a música, a letra e as imagens se relacionam?
3) Como podemos caracterizar a performance do rap com base nesse videoclipe

Fonte: Acervo da autora

Na leitura dos alunos, “se o áudio desperta a imaginação, o vídeo já mostra tudo”, referindo-se à junção da música, da letra e da imagem. Assim, antes de tratar a performance com profundidade, os alunos falaram sobre o estilo rap de se apresentar – vestimenta, canto, gestos. Citaram os novos objetos e lugares mostrados no vídeo, que, segundo eles, deixaram

“o rap ainda mais engraçado”, fazendo referências à encenação jocosa do *rapper* e dos figurantes. O que retoma a ideia de ludicidade e imaginação posta por Zumthor: “A situação performancial aparece então como uma operação cognitiva, e eu diria mais precisamente fantasmática. Ela é um ato performativo daquele que contempla e daquele que desempenha” (2014, p.44).

Através do videoclipe, podemos entrar em contato com todos os aspectos comunicativos do rap, que se unem à dinâmica digital, ampliando o campo interpretativo a partir das significações que se alteram com os novos elementos visuais.

### Imagens do videoclipe “Tô Feliz (Matei o Presidente) 2”

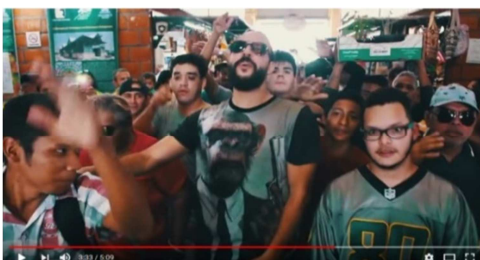
**Imagem 2**



**Imagem 3**



**Imagem 4**



Fonte: Pensador (2017)

Observamos as cores escuras das roupas esportivas usadas pelo *rapper*, com destaque para os desenhos das camisetas que se associam com a ideia de morte, muito presente nas letras de rap, a fim de expressar a difícil realidade de desigualdade do país. A imagem 4 reforça o

estilo *gangster* já mencionado no início desta análise: a figura de um gorila vestido de terno e gravata com arma em punho.

O uso frequente de acessórios soma-se aos gestos faciais sérios, promovendo um efeito de semblante obscuro, como os bonés, óculos escuros e capuz, numa apresentação que corrobora com um discurso que traz a representação da realidade de injustiça do país. Os movimentos indicativos com a cabeça e com os braços lançam um chamado para compor a força coletiva que não se submete ao sistema opressor, o que pode ser observado nas imagens a seguir.

**Imagem 5**



**Imagem 6**



Fonte: Pensador (2017)

O videoclipe desse rap aumenta o nível da leitura performática, pois promove uma relação multimodal que transfere o leitor para um cenário visual e o coloca diante da construção física de uma voz que ecoa em sonoridade. O efeito intersemiótico é produzido pela integração de vários signos operando simultaneamente como, por exemplo, ocorre no momento da imagem 5. Em primeiro plano, há a posição central do *rapper* Gabriel O Pensador, executando uma performance própria do rap – semblante de revolta, mão que aponta um “outro” a quem o discurso é direcionado –, cantando os versos, a seguir, que receberam uma aceleração rítmica dentro da música; quando, em segundo plano, a luz baixa

do entorno privilegia o destaque do Congresso Nacional, também centralizada, que vai ganhando movimento no dinamismo visual do videoclipe.

Áudio e vídeo divulgados  
Crime escancarado  
Mas nem é julgado  
Já tinha comprado vários deputados  
Fora o foro privilegiado  
Então mata o desgraçado!

(PENSADOR, 2017)

Uma análise intersemiótica permite considerar que a imagem do *rapper* à frente do Congresso Nacional coloca no contraponto das duas representações, popular e política, a valorização do discurso de indignação do povo, que, através de um ritmo frenético, o rap destaca o cansaço em assistir às diversas manobras políticas que mantêm o crime de corrupção impune. A visão do Congresso, ainda, constrói a ideia de generalização do caos político no Brasil, sendo esse um símbolo do poder nacional; ao passo que o azul anil do céu, que envolve a cena, acentua a ideia de uma nação ilusória, vendida pelos governantes, revelando o contraste entre o discurso político e a denúncia do rap sobre a corrupção, arquitetada em nome de interesses particulares.

Além disso, todas as considerações permitidas a partir da performance escrita podem ser captadas por meio da oralidade da música, com relações que potencializam ou ressignificam seus efeitos, por exemplo, o interlocutor que é invocado na letra é apontado na performance visual, bem como a típica transgressão do rap que se inscreve na linguagem surge através da imagem de armas, nesse videoclipe, o arco e flecha dos índios para combater o opressor. “Determinando um sistema de representações e uma faculdade de todos os membros do corpo de produzir certos signos, de identificá-los e interpretá-los da mesma maneira” (ZUMTHOR, 1993, p.22).

O videoclipe adiciona novas informações ao rap, como a visão do espaço urbano, e transforma outras. No trecho abaixo, temos um diálogo entre interlocutores, que, através da letra escrita, são sugeridos dois, o eu-lírico e um policial.

Fiquei até surpreso quando correu a notícia  
E a polícia ofereceu apoio pra minha missão  
Ninguém vai te prender, policial também é povo  
Já matou um presidente, irmão, vai lá e faz de novo  
Que é isso?! Eu sou da paz, detesto arma de fogo

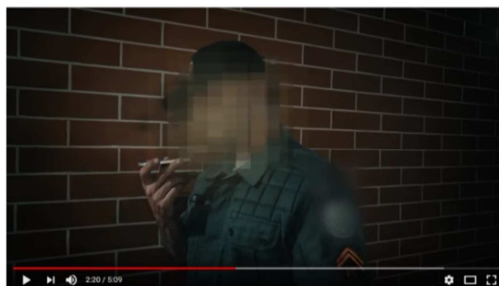
Deve ter outro jeito de o Brasil virar o jogo

Que nada, Pensador! Vai lá e não deixa ninguém vivo  
Se é contra arma de fogo, vai no estilo dos nativos  
Invade a Câmara e pega os sacanas distraídos  
Com veneno na zarabatana, bem no pé do ouvido  
Em nome da Amazônia desmatada  
Leva um arco e muitas flechas, e finca uma no coração de cada

(PENSADOR, 2017)

Por meio da música, já é possível perceber uma mudança na voz: uma que sugere ser a do eu-lírico, uma do policial e outra, que, apesar de ser do *rapper*, pela dicção diferenciada e pelo discurso de interlocução, sugere uma terceira pessoa, portanto, dois diálogos. Todavia, de acordo com o videoclipe, quando temos todos esses elementos semióticos convergindo, letra, voz e imagem, obtemos outra interpretação: dois diálogos, sendo que o primeiro é entre o eu-lírico e o policial e o segundo, entre o eu-lírico e um delírio do seu subconsciente.

**Imagem 7**



**Imagem 8**





**Imagem 9**



Fonte: Pensador (2017)

Uma nova significação trazida pela multimodalidade do videoclipe é a referência a uma transformação no modo de pensar e agir da população. Enquanto na letra temos apenas expresso um desejo do eu-lírico de mudança, diante da divisão do povo em defesa de partidos, no vídeo, o espectador já consegue contemplar essa realidade de união popular, a partir da voz de clamor do *rapper*.

Hoje, estar feliz é uma ilusão  
E é o povo desunido que se mata por partido  
Sem razão e sem noção  
Chamando políticos ridículos de mito  
E às vezes nem acredito num futuro mais bonito  
Quando o grito é sufocado pelo crime organizado instituído  
Que censura, tortura e fatura em cima da desgraça  
Mas, no fundo, ainda creio no poder da massa  
Nossa voz tomando as praças, encurtando as diferenças  
Recompondo essa bagaça, quero é recompensa

(PENSADOR, 2017)

As imagens a seguir reforçam a perspectiva de voz coletiva do rap, por meio da qual não ouvimos apenas a identidade do autor, mas um conjunto de vozes excluídas que compartilham de uma mesma realidade, mas que nem sempre são conscientes do contexto em que estão inseridas. Desse modo, o rap age com a perspectiva de instrução.

**Imagem 10**



**Imagem 11**



Fonte: Pensador (2017)

Outras cenas acrescentam bastante, como a análise dos espaços que são trazidos pelo videoclipe – A Amazônia, a rodovia, a favela, a rua, os espaços comerciais – que, juntamente com as pessoas que aparecem no vídeo, ajudam a elaborar, com mais informações, um perfil de povo diverso e simples, incluindo as imagens de uma comunidade indígena, que reitera a ideia nacionalista perdida pela polarização partidária. Na letra, a imagem de povo se moldava a partir das referências a pessoas comuns (autor de livro infantil, policial, seu primo, seu pai, sua filha, sua mãe, seu professor).

O espaço dado à Amazônia é diferente nessas formas. Na letra, só há citação referente à cultura indígena e à floresta na oitava estrofe, enquanto no videoclipe, a proporção dada ao discurso sobre o desmatamento é muito maior. Várias cenas filmadas com uma comunidade nativa na Amazônia reforçam a significação de defesa da preservação ambiental, quando elabora um intertexto com o projeto de lei (PL 8.107), que, para beneficiar ruralistas, propôs a diminuição de 25% da área de proteção da floresta, no Pará.

**Imagem 12**



Fonte: Pensador (2017)

Portanto, visto que “a performance dá ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação” (ZUMTHOR, 2014, p.69), o receptor do rap conecta-se a um

processo multimodal, que se expande no meio digital com a produção dos videoclipes, os quais oportunizam o contato com toda performance do gênero, em uma reconfiguração que agrega muitos sentidos à mensagem. O leitor crítico, assim, precisa atentar-se aos rumos que cada linguagem tende a tomar, e reconhecer quando essa travessia de significações está sendo feita, para saber aonde ela deve levar.

Na sequência, apresentaremos um roteiro de leitura mais detalhado para a análise da letra do rap engajado.

### 3.2.1 Roteiro de leitura a partir da letra do rap “Causa e Efeito”, de MV Bill (2010)

A letra de música é um gênero textual muito recorrente nas aulas de língua portuguesa, porém, entendemos que o rap exige uma recepção que acompanhe a reivindicação performática desse texto. Isso ocorre porque o rap é um gênero híbrido, entre a oralidade e a escrita, a música da poesia e a poesia da música, dentro de uma realização em performance marcada pela voz. Trata-se de uma “forma de expressão desterritorializada” tendo em vista que rompe fronteiras, não apenas geográficas, “mas – uma vez que privilegia a voz no lugar da escrita – desterritorializada em relação à própria literatura numa acepção mais ortodoxa” (SALLES, 2007, p.51-52).

Diante dessas considerações, analisaremos a letra do rap “Causa e Efeito”, de MV Bill (2010), a partir do modelo cultural de leitura, de Gomes (2014) e do conceito de performance, de Zumthor (2014). Os grifos nos trechos selecionados são nossos e o texto na íntegra está disponibilizado nos anexos.

**Nossa** voz ta no ar  
Por mais que **eu** tenha espírito de **mudança**  
**vejo** contradições que **me** causam **desesperança**  
Cansa ver tanta gente ignorante  
Tratando gente humilde de forma **arrogante**  
**Deselegante** ao lidar com a maioria  
Que fala com sotaque de periferia  
Na correria, sobrevivendo a covardia  
Daqueles que **nos** retribui com antipatia

(BILL, 2010)

Levando em consideração, que a primeira compreensão do leitor sobre um texto expressa-se em sentidos que atingem sua emoção, iniciamos com o aspecto performativo da “revolta” do rap.

Os atributos desse eu-lírico – com espírito de mudança, em desesperança – revelam um paradoxo de uma identidade formada pelo reflexo das contradições do mundo exterior. Esses conflitos movimentam o texto como num confronto, desestabilizando o leitor, quando este se vê instigado a se posicionar no embate. Na leitura, o leitor se deparará com rimas mistas, porém, a sequência de paralelas insistentes, em determinados trechos, aceleram o ritmo, fazendo a poesia pulsar com tensão. “Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos” (ZUMTHOR, 2014, p. 55).

A superação me **emociona**  
Mas a apatia dos irmãos me **decepciona**  
Vivemos da democracia que não **funciona**  
Condição social que **aprisiona**  
Vários vão a **lona**  
Sentados na **poltrona**  
Recebendo ordens que serão ditadas na **telona**

(BILL, 2010)

A voz lírica do rap engajado é predominantemente em primeira pessoa, falando de suas inquietações e/ou narrando experiências pessoais que refletem a desigualdade social, porém ela adquire uma identidade coletiva, nunca defendendo interesses individuais, pelo contrário, sempre a serviço dos anseios de uma coletividade, na luta por uma vida digna para todos.

Utilizando a perspectiva de Gomes (2014, p.24), é importante considerar o “pertencimento identitário como elemento para a interpretação” desse eu-lírico, tendo em vista que o *rapper*, o autor das letras, é um sujeito inserido no contexto de realidade apresentada, devido à origem humilde da periferia urbana, e, por isso, a voz lírica e a voz do autor confundem-se, um aspecto da subjetividade poética, principalmente, da poesia crítica que tende a deixar claro o lugar ideológico do poeta.

MV Bill, o autor, é ativista social, fundador da organização não governamental CUFA – Central única das favelas –, presente em muitos lugares do Brasil, e morador do bairro Cidade de Deus, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, lugar que ficou internacionalmente conhecido através do filme homônimo, *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles (2002), baseado no

romance de Paulo Lins (1997). Em entrevista a Marília Gabriela, na emissora SBT, em 2012, o *rapper* deixa clara a ligação entre composição e sua realidade de vida, ao falar sobre o período da separação dos seus pais.

Parte da minha revolta nas letras, né, foi desse período que foi, acho que, a primeira vez que eu tive contato com a fome, com a necessidade, com o não ter de perto, e isso eu consegui extravasar nas letras depois que eu conheci o *Hip Hop*. (BILL, 2012)<sup>5</sup>

Em “Causa e Efeito” a cena do *rapper* no palco, tratando de questões sociais, remete-se a uma voz lírica que apresenta a identidade do próprio autor, um sujeito da periferia, cantor de rap que critica a realidade.

Artista câo, que fala de amor,  
Não fecha com nois nem na hora da dor  
Por isso eu faço do meu palco um pupito  
Usando minha voz contra um Brasil que é corrupto

(BILL, 2010)

A crítica presente nesse trecho diz respeito aos artistas que fazem rap sem o compromisso com as causas sociais, os *rappers* engajados veem em suas rimas um tipo de missão de combate às injustiças, criticando fortemente aqueles que queiram usar o gênero musical apenas para entretenimento. Essa imagem palco/voz, que remete ao show de *Hip Hop*, reitera a completude performática do rap, que se dá através dos elementos corporais, mas principalmente, pelo uso da voz, assim, não são raras as vezes que a letra remete ao plano oral: “Nossa voz ta no ar”/ “Que não sabemos falar?”/ “Por isso eu faço do meu palco um pupito” / “Usando minha voz contra um Brasil que é corrupto”.

Portanto, esse tipo de letra orienta a leitura como “a apreensão de uma performance ausente-presente; uma tomada da linguagem falando-se” (ZUMTHOR, 2014, p.57). A oralidade é a grande marca presente na linguagem escrita do rap, uma hibridez notada através de gírias, palavrões, registros informais, somadas a imagens estéticas e a um raciocínio politizado.

Podemos analisar a informalidade a partir de alguns pontos: o fato de alguns desses escritores não terem um alto nível de escolarização, como é o caso observado na entrevista de MV Bill, quando declara ter estudado até a 5ª série do ensino fundamental; mas, sobretudo,

---

<sup>5</sup> Entrevista disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=vYwiEHo8ltA>>. Acesso em: 26 jan. 2018 (4min01s).

uma escolha estética, tendo em vista que, mesmo *rappers* que frequentaram a universidade fazem uso das marcas orais, porque esse gênero nasce de comunidades pobres, fala com as massas e pelas massas e precisa se fazer entender, ser reconhecido no pertencimento desses lugares sociais. Não significa, portanto, um índice imediato da falta de instrução educacional, pois a relação do rap com a linguagem faz parte de uma performance de quebra dos padrões impostos pela classe dominante, de onde provém a variedade de prestígio da língua.

O rap (...) confere à oralidade uma nova força, capaz de “roçar” o escrito sem nele se dissolver, reorientando “as estruturas de um pensamento há muito informado pela escrita em direção a uma psicodinâmica da oralidade” (BÉTHUNE, 1999, p.39 *apud* SALLES, 2007, p. 51).

Portanto, a letra do rap modula-se na perspectiva de um diálogo, revelando seus interlocutores. A relação de interlocução pode se dar tanto com os “pares” do eu-lírico, aqueles que compartilham do seu ponto de vista, bem como com “outros”, os que estão em um lugar ideológico oposto ao eu-lírico. O primeiro caso é o mais recorrente, com um discurso instrutivo, como ocorre no trecho abaixo, no qual as marcas de diálogo apresentam-se através dos pronomes em primeira pessoa do plural e das frases interrogativas, que, apesar de seu teor irônico, subtendem uma expectativa de resposta, de uma reflexão.

Hã...  
Pouca coisa mudou  
O responsável pela **nossa** tragédia não assimilou  
Que pra mudar é necessário mais que um discurso...  
no percurso falei com gente estúpida  
Penso no que diz **nossa** bandeira fica em dúvida  
O que será que eles acham de **nós**  
**que não sabemos falar?**  
**que não sabemos votar?** Há

(BILL, 2010)

Falamos, portanto, da performance do rap, que está em “comunicar (...) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige” (ZUMTHOR, 2014, p.53). Esse é o principal objetivo desse tipo de texto, indo além de um discurso revoltado, ele tem um cunho pedagógico, a fim de atingir a consciência das pessoas, para uma reflexão sobre a realidade de exclusão, instigando um empoderamento a partir da informação.

Todavia, ao passo que um diálogo é estabelecido entre identidades pares, alteridades vêm à tona (“O responsável pela nossa tragédia”, “gente estúpida”, “eles acham de nós”),

levando-nos a considerar com o método cultural de leitura, que “ler é movimentar-se entre identidades, é fazer parte dos pertencimentos disponíveis no contexto narrativo e social” (GOMES, 2014, p. 29). Os “outros” que são trazidos pela letra são os políticos, que roubam o dinheiro público; a polícia, que executa as ordens dos poderosos; e as classes média e alta, que protagonizam episódios de preconceito social e racial. Tais representações de opressão são reflexos da identidade ideológica do rap, que denuncia a bipolaridade nas relações sociais e exige igualdade de condições para todos.

Contudo, no momento da recepção, os significados podem variar a depender de cada leitor, quando este poderá ir ao encontro da mensagem do texto, ou, por outro lado, por se encontrar em um lugar ideológico distante, precise conectar os sentidos que elaboram a alteridade durante a leitura, num processo que exige formação crítica para identificar, confrontar e estabilizar as diferenças. Na leitura, é preciso estar aberto a escutar um outro, ou seja, “é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta” (ZUMTHOR, 2014, p. 81).

Atitudes que eu não me identifico  
Bateram na empregada só porque o pai é rico  
Pai que vai a público falar de ética  
Sem saber que o filho é envolvido com droga sintética  
Vida frenética, fazendo merda pela rua  
Com a certeza que a justiça é menos energética  
Não é assim com a gente,  
**Nova operação policial leva a alma de um inocente**  
Deixa a criança ferida  
Com bala perdida  
Mais punição como medida  
Revelando a incompetência  
Tenho complemento no refrão que há na sequencia

(BILL, 2010)

Nesse excerto, outra ideia que desestabiliza o plano da ordem natural é o uso do paradoxo “Nova operação policial leva a alma de um inocente”, desconstruindo as referências de segurança, trazendo no verso uma associação que deveria ser improvável. Todavia, a letra ironiza o fato dessa significação não causar o estranhamento, porque foi naturalizada culturalmente a ideia da violência nas periferias.

O autor traz um recurso muito frequente no rap, a intertextualidade, que foi elaborado no trecho anterior, através da menção a um noticiário<sup>6</sup> de junho de 2017, sobre um episódio de agressão sofrido por uma empregada doméstica e executado por quatro jovens de classe média. Essa escolha chama a nossa atenção para a valorização “da diversidade dos intertextos necessários para uma prática heterogênea” de leitura (GOMES, 2014, p.34), reconhecendo, assim, a amplitude dialógica do texto.

Percebemos, então, a elaboração do artifício da justaposição com base em fatos reais, fortalecendo o argumento do eu-lírico sobre o preconceito que elabora “dois pesos e duas medidas” para o tratamento entre as classes. Essa técnica é muito comum em poesias críticas, colocando dois elementos em nível de igualdade ou situação de comparação, a fim de obter o efeito de proporção pretendido.

Combatente não aceita  
Comando de canalha que a nós não respeita  
Excluído, iludido  
Quem nasce na favela é visto como bandido  
Rouba muito, magnata  
Não vai para cadeia e usa terno e gravata  
Causa e efeito  
Só dever sem direito

(BILL, 2010)

Observamos que o refrão acentua a desigualdade quando constrói a ideia de um julgamento de um sujeito por causa de seu lugar de origem (“Distanciamento provocado pelo preconceito / Como se nascer aqui fosse um defeito”), enquanto aqueles em situação de poder são perdoados de todos os crimes. Isso se dá também pelos espaços opostos, nos quais um “movimento pelo espaço identitário proporciona diferentes sentidos para o texto interpretado” (GOMES, 2014, p.29), por isso o leitor agregará a sua leitura a sua subjetividade, acolhendo ou negando as representações propostas.

---

<sup>6</sup> Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1571751-5598,00.html>>. Acesso em: 26 jan. 2018.



**Tabela 4: Espaços opostos**

favela	Mansões
sofá	Palco
África	Brasil
morro	Asfalto
cadeia	Escola

Fonte: Acervo da autora

A tabela acima, com palavras em contraponto retiradas da letra da música, ilustra que a bipolaridade do conteúdo se constrói na linguagem por meio de estruturas antitéticas (“os homens de preto sobem o morro para defender o asfalto”). Além disso, ela aponta um dos temas centrais do rap engajado que é o preconceito, principalmente, o social e o racial, que se desmembra em várias questões importantes: a falta de atenção do governo às camadas mais pobres da população; a corrupção; a manipulação midiática; o abuso de poder dos policiais no tratamento das pessoas de periferia; o afrogenocídio; a falta de mobilização coletiva em defesa dos direitos.

Vem, vem aqui combater a consequência de política de ausencia  
que resulta em violência  
Se o foco não for mudado, não terão resultado  
e o ódio na juventude é uma tendencia  
Sem escola, sem escolha  
Expectativa de vida até que o crime te recolha  
Vários do lado do bem, são empurrados pro mal  
Vítimas da convulsão social

(BILL, 2010)

Diante desse campo temático, é necessário considerar que “os signos nos remetem a uma cadeia de significados culturais que tanto se aproximam do contexto do autor como do/a leitor/a” (GOMES, 2014, p.15). Portanto, vemos que o destaque maior do discurso crítico do rap refere-se às causas das mazelas sociais e não aos efeitos, uma proposta de reconfiguração dos sentidos semióticos, quando a situação “marginalizante” (geradora) é colocada acima do sujeito marginal (produto).

A representação da realidade difícil das periferias brasileiras é feita através da predominância de antítese, paradoxo, sarcasmo, justaposição e intertextos, o que, por meio de

uma ordem significativa na linguagem, “cria um ritmo visual” para o rap, e, assim, “a leitura se enriquece com a profundidade do olhar” (ZUMTHOR, 2014, p.72). Nessa perspectiva, ainda encontramos belas imagens metafóricas.

Tubarões...  
engolem o peixe pequeno  
Não vejo plantação de coca no nosso terreno  
Vai além...vejo plantações de vida  
de sonhos, de morte, ferida  
Que não cicatriza, que não ameniza  
Se o clima tiver tenso a paz não se estabiliza

(BILL, 2010)

Ressaltamos, por fim, que a ideia opressiva está espalhada na cultura pela disparidade na distribuição de poder, quando nos referimos às questões sociais, raciais, de gênero, entre outras. Portanto, a recepção do rap conduz para uma “consciência social” preocupada com a “emancipação do ouro”, proporcionando a “experimentação de ser o outro” (GOMES, 2014, p.32). Na formação de leitores críticos, é preciso a valorização da diversidade para a preservação dos direitos humanos, tendo em vista que só a partir de uma alteridade, uma identidade se forma, e, portanto, ouvir o outro é também ouvir a si mesmo.

### **3.3 Leitura de poesias críticas e ampliação do horizonte de expectativas**

Essa oficina teve como objetivo proporcionar aos alunos o conhecimento de uma coleção de textos literários de viés crítico, através de relações entre as poesias críticas e o rap, interpretando a linguagem conotativa das figuras estéticas. Utilizando o método cultural de leitura, de Gomes, entendemos que a tradição dos textos de uma cultura cria um diálogo que ajuda na interpretação, por meio da identificação de intertextos que constroem nossa memória literária.

Nesse processo, ler e reler se confundem, visto que a interpretação é construída por meio de comparações entre diferentes textos que fazem parte da rede de intertextualidades que iluminam o texto selecionado. (GOMES, 2014, p.26)

Desse modo, compreendemos que o rap pode colaborar com a leitura de poesias da nossa literatura que compartilham do viés crítico, analisando o contexto histórico em que foram produzidas. Por isso, destacamos quatro poesias críticas de períodos diferentes da

história do país, para que, através de leitura comparada, os sentidos dos textos sejam atualizados para a realidade do leitor. No entanto, trabalharemos aqui com trechos dos poemas, que podem ser consultados na íntegra em nossos anexos.

**1º momento: Leitura de poesias críticas – Da subjetividade ao contexto histórico**

Inicialmente, a turma foi dividida em pequenos grupos, sendo que cada um recebeu um poema diferente a ser discutido por meio de algumas questões. Os poemas selecionados foram: “A poesia sente”, de Aglacy Mary (2015); “Maio 1964”, de Ferreira Gullar (2001); “A canção do africano”, de Castro Alves (1883); e “Descreve o que era realmente naquele tempo a cidade da Bahia de mais enredada por menos confusa”, de Gregório de Matos (*apud* AMADO, 1969).

**Exemplo de resposta 4: Questionário 5 – Sobre o poema de Gregório de Matos**

a) Sobre o que trata a poesia?  
*Trata-se sobre a corrupção, sobre a disonestidade dos ricos sobre os pobres.*

b) Que autor e contexto histórico podem ter construído esse texto?  
*Tempos antigos.*

c) Quais escolhas estéticas são utilizadas para construir os sentidos da poesia?  
*Porque usa o verso*

Fonte: Acervo da autora

**Exemplo de resposta 5: Questionário 5 – Sobre o poema de Castro Alves**

a) Sobre o que trata a poesia?  
*Bom simplesmente ele conta assim algo sobre  
assim sobre a vida de outra pessoa tipo a Escravidão*

b) Que autor e contexto histórico podem ter construído esse texto?  
*mas por que bem ainda existe mas não como antigamente  
em época de Passado*

c) Quais escolhas estéticas são utilizadas para construir os sentidos da poesia?  
*Bem as de modo mais sentimental tipo  
Escravidão, lá na umidade senzala.*

Fonte: Acervo da autora

Apesar de termos disposto um glossário com o significado de algumas palavras para ajudar na leitura, o texto de Gregório foi o mais difícil de ser interpretado pela turma, devido ao vocabulário antigo e à dificuldade de associação com um momento da história do país. Mesmo tendo reconhecido a ironia no poema, os alunos ficaram confusos sobre como o eu-lírico criticava os poderosos e versava sobre “mulatos desavergonhados”, o que trouxe desconforto e debate para o momento. Isso porque essa interpretação depende de algumas informações sobre a vida do autor. Os grifos no excerto abaixo são nossos.

**Trecho do poema “Descreve o que era realmente naquele tempo a cidade da Bahia de mais enredada por menos confusa”**

**Muitos mulatos desavergonhados,**  
Trazidos sob os pés os homens nobres,  
Posta nas palmas toda a picardia

(MATOS *apud* AMADO, 1969, p.3)

No exemplo 5, sobre o poema de Castro Alves, os alunos não citaram exatamente a troca de vozes líricas – a de um observador que abre espaço para a voz de um escravo –, mas entenderam que a narrativa era sobre uma alteridade. O reconhecimento de um modo mais sentimental na linguagem desse poema teve a referência no estilo impactante da crítica do rap, com imagens carregadas de indignação, enquanto aqui, os versos são angustiados. Os lugares distintos ocupados pelos autores podem explicar esses sentimentos: no rap, o autor está imerso na realidade abordada, enquanto Castro Alves era um observador crítico.

Após a leitura subjetiva dos alunos, quando estes identificaram antítese e ironia nas poesias, destacando a presença das rimas e falando sobre os temas criticados pelos textos – corrupção, ditadura e escravidão –, apresentamos o contexto histórico dos textos, ampliando o campo de interpretação.

Por exemplo, a ironia nessa poesia “A canção do africano” é percebida através da leitura intertextual com o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias (1846), que foi lido com a turma nesse momento. O esclarecimento sobre a origem abastada de Gregório de Matos ajudou na contextualização do seu discurso preconceituoso, já que o lugar ideológico do poeta era de um herdeiro de engenho, cuja principal mão de obra era o escravo.

Portanto, é importante que o leitor desenvolva competências para “explorar o pertencimento identitário. Sua consciência crítica é fundamental para que fiquem para trás as velhas performances preconceituosas” (GOMES, 2014, p32).

Dentro dessa discussão, observamos os padrões de versos e rimas desses dois poemas que marcam a tendência estética de suas épocas, ao passo que comparamos com o desapego às formas fixas da poesia de versos brancos, de Ferreira Gullar, e ao conjunto de rimas mistas do rap. Para ilustrar essa abordagem a respeito da forma poética, vamos destacar duas estrofes da poesia romântica.

#### **Trecho do poema “A canção do africano”**

Lá na úmida senzala,  
Sentado na estreita sala,  
Junto ao braseiro, no chão,  
Entoa o escravo o seu canto,  
E ao cantar correm-lhe em pranto  
Saudades do seu torrão ...  
(...)  
Minha terra é lá bem longe,  
Das bandas de onde o sol vem;  
Esta terra é mais bonita,  
Mas a outra eu quero bem!

(ALVES, 1883)

A estética desse texto apresenta padrões diferentes para a troca das vozes líricas, assim, para a primeira voz lírica, do observador, foram elaboradas rimas em versos de redondilha maior (sete sílabas poéticas), que se apresenta nos sextetos (estrofes de seis versos) com estrutura de rimas mistas AABCCB, enquanto os quartetos (estrofes de quatro versos), que revelam o eu-lírico escravizado, trazem rimas intercaladas ABAB, num ritmo constante que acentua a lamentação.

#### **2º momento: Relacionando o rap à memória poética crítica**

Nessa etapa, nós discutimos sobre a aproximação do rap em relação às poesias críticas, partindo de uma pergunta do questionário 3.

#### **Exemplo de resposta 6: Questionário 5, item d**

Como o rap pode nos ajudar a ler outros textos? *mídia*  
Por que ele crítica as coisas erradas  
que a mídia e política passa para nós  
sobre a realidade que nós vivemos.

Fonte: Acervo da autora

É possível notar nessa resposta, que os alunos compreenderam a perspectiva crítica e ideológica da leitura, os grupos relacionaram o rap às poesias, principalmente, pelas temáticas abordadas e pelo uso de rimas.

Os poemas selecionados assemelham-se ao rap pelo teor crítico dos temas sociais e o eu-lírico explícito que expõe sua subjetividade inconformada com a realidade presenciada e/ou vivida por ele. A tensão emotiva nesses trechos é construída, principalmente, por meio de antítese, paradoxo, sarcasmo e ironia.

O direcionamento claro do discurso, muito característico do rap, aparece no texto de Aglacy Mary (2015) – “e tudo que **nos** falta hoje” –, e em Gregório de Matos (*apud* AMADO, 1969, p.3) – “Que **nos** quer governar cabana e vinha” –, sugerindo que o eu-lírico compartilha seu pensamento com identidades que vivenciam a mesma realidade. Já em “Maio 1964” (GULLAR, 2001, p.169), a marca de interlocução – “Que importa, pois?” – apresenta um diálogo introspectivo, entre um sujeito consigo mesmo, diante do espelho.

A intertextualidade ajuda na compreensão sobre a relação autor / texto / sociedade / leitor, que atravessa a tradição literária. Além da mudança na estética quanto aos padrões de verso e rima, essas poesias demonstram transformações ideológicas, como vimos sobre a elaboração da imagem do negro: no poema de Gregório, uma identidade apagada; em Castro Alves, uma voz que se revela; no rap, uma identidade combatente diante do preconceito.

Através da metodologia cultural, os jovens são levados dos lugares mais comuns, como o rap, para os mais desconhecidos, as poesias críticas, “como uma análise de fronteiras atravessadas por vários saberes por meio dos quais o/a leitor/a é desinstalado/a de seus territórios e é convidado/a atravessar essas fronteiras” (GOMES, 2014, p.26).

Depois de analisarmos as proximidades entre o rap e essas poesias críticas, aplicamos um questionário de interpretação (Apêndice 2), incluindo alguns textos lidos nessa oficina e outros textos inéditos para a turma. Na sequência, temos uma amostra dessa atividade: a questão 3 e a questão 8.

**Tabela 5: Amostra do questionário 6 – Interpretação de rap e poesia crítica**

<b>Questão 3 sobre o rap, trabalhado em sala de aula, “Portão do céu”, de Projota (2016).</b>
<p>Os versos “Se eu causei espanto foi porque acredito / Que o pobre é capaz e que o negro é bonito” revelam:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <b>O eu-lírico é contra a ideologia predominante na sociedade que exclui grupos de pessoas.</b></li><li>b) O <i>rapper</i> acredita numa ideologia que defende a igualdade entre as pessoas, predominante hoje na sociedade.</li><li>c) O eu-lírico está sendo irônico, porque ele pensa justamente o contrário.</li><li>d) A voz do eu-lírico defende os interesses de grupos privilegiados na sociedade.</li></ul>
<b>Questão 8 sobre a poesia “Não há vagas”, de Ferreira Gullar (2001), inédita nessa turma</b>
<p>Para compreender esse poema de Ferreira Gullar, o leitor deve estar atento ao estilo irônico usado pelo poeta para a construção de sua mensagem. Como isso ocorre nessa poesia?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <b>O poeta diz que questões sociais não cabem no poema, para criticar justamente o contrário: os que acham que poesia e política não combinam.</b></li><li>b) O poeta usa uma linguagem literal, sem sentidos figurados, para facilitar a compreensão do leitor.</li><li>c) O poeta fala sua opinião, mostrando sua preferência por poemas que não tenham temas políticos.</li><li>d) O poeta usa o humor para falar de temas sérios de forma leve e atrair mais leitores para a sua obra.</li></ul>

Fonte: Acervo da autora

Os alunos sentiram dificuldades, ainda, tanto na interpretação dos raps quanto das poesias críticas, devido, principalmente, a um campo vocabular muito restrito, o que dificultou a compreensão das próprias questões. Percebemos ainda a dificuldade para a

leitura, tendo em vista a turma ter conseguido apenas 42% de acertos com os textos conhecidos e 28% de acertos com os textos novos.

Assim, entendemos que o caminho para o a formação de leitores eficientes é longo, mas, considerando uma pequena diferença entre esses resultados, podemos também inferir que o caminho das práticas, que visam ampliar o horizonte de expectativas do leitor, é promissor, através da diversificação de textos. Quanto maior forem as experiências de leitura, maiores serão as conexões entre texto e sociedade disponíveis na memória do leitor.

### 3.4 Produção de videoclipes: uma prática de leitura intersemiótica de raps

Nessa oficina, nosso objetivo foi a criação de videoclipes, a fim de avaliar a compreensão crítica e estética sobre o texto, por meio da dinâmica intersemiótica do meio digital, e desenvolver competências para o uso consciente da tecnologia.

#### 1º momento: Planejando o vídeo

Primeiramente, assistimos a alguns vídeos retirados do *YouTube*, observando algumas possibilidades para a produção audiovisual amadora. Em seguida, assistimos a um vídeo instrucional sobre o aplicativo editor *Kinemaster*.

**Tabela 6: Sugestões de vídeos**

Alguns exemplos de vídeos
< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KMYocSmiMYw">https://www.youtube.com/watch?v=KMYocSmiMYw</a> >. Acesso em: 23 jan. 2018 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5IX72ji_d90">https://www.youtube.com/watch?v=5IX72ji_d90</a> >. Acesso em: 23 jan. 2018 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4ST14B8IoV0">https://www.youtube.com/watch?v=4ST14B8IoV0</a> >. Acesso em: 23 jan. 2018
Vídeo instrucional sobre o aplicativo de edição de vídeo <i>Kinemaster</i>
< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GtWKMQc18pQ">https://www.youtube.com/watch?v=GtWKMQc18pQ</a> >. Acesso em: 23 jan. 2018

Fonte: *YouTube*



Logo após, os alunos fizeram grupos para a criação de roteiros de vídeos sobre a leitura crítica e estética de raps, um espaço de discussão e de planejamento dos trabalhos.

Apesar de a proposta para a produção dos vídeos abranger tanto a leitura de raps quanto a leitura de poesias críticas, todos os grupos optaram por trabalhar com o gênero musical, e a escolha das músicas foi feita livremente, com o único direcionamento para que os raps escolhidos tivessem um teor crítico, de acordo com o conjunto de textos engajados propostos nas oficinas. Então, os alunos trouxeram raps de diferentes artistas e temas diversos.

## **2º momento: Editando os videoclipes**

Essa etapa foi dedicada à edição dos vídeos, considerando fatores fundamentais, como: tempo de imagem, tempo de escrita e tempo do som; congruência intersemiótica entre as modalidades usadas.

Os principais motivos de revisão da edição dos videoclipes foram devido à noção de tempo em relação à imagem, à música, à escrita, que comprometiam a completude da mensagem; às características estéticas do texto em análise; à seleção de imagens; e à correção ortográfica.

**Foto1: Editando vídeos**



Fonte: Acervo da autora

A oficina de produção dos videoclipes foi sem sombra de dúvida a que mais envolveu os estudantes, contudo, a continuidade desse trabalho em casa foi essencial para suprir a demanda de tempo em relação à conclusão dos vídeos. Por isso, a orientação dos alunos se estendeu para o meio digital com a criação de uma comunidade de estudos na rede social *Whats app*, onde eles puderam tirar dúvidas, trocar experiências e terem o contato com a professora durante o processo de criação.

Abaixo segue a orientação no ambiente digital, onde sugerimos a substituição de uma imagem cristã por uma que representasse melhor a diversidade religiosa, evitando uma contradição com a letra do rap escolhido.

**Imagem 13: Orientação pelo Whats app**



Fonte: Acervo da autora<sup>7</sup>

**Imagem 14: Vídeo do grupo A (leitura crítica intersemiótica)**



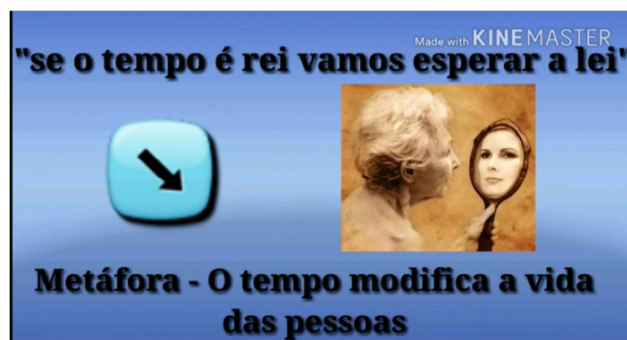
Fonte: Acervo da autora<sup>8</sup>

A imagem a seguir diz respeito a uma construção estética identificada pelos alunos na letra do rap.

<sup>7</sup> Imagem disponível em < <https://impremedia.net/the-cross-hd-wallpaper/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>8</sup> Imagem disponível em <<http://www.unicap.br/ihu/?p=8053>>. Acesso em: 22 jan. 2018. Rap “Bate a poeira”, de Karol Conka (2013).

**Imagem 15: Vídeo do grupo A (leitura estética)**



Fonte: Acervo da autora<sup>9</sup>

Ao final dessa etapa, foi interessante notar como muitos alunos colocaram a subjetividade na produção, trazendo assuntos que diziam respeito a suas experiências de mundo, de forma muito pessoal, imprimindo uma defesa de suas identidades, principalmente através de temas como depressão adolescente, preconceito racial e preconceito de gênero.

### **3.5 Análises dos dados e adequações das oficinas**

Para uma análise dos alcances desta pesquisa, lançamos o olhar para “o antes”, “o durante” e “o depois” do projeto em nossa turma. Nessa ordem, podemos relatar que, antes da execução deste trabalho, os alunos manifestavam desinteresse pelas aulas de leitura, como se os textos literários fossem de outro mundo, apesar de muitas investidas para a dinamização da leitura em sala de aula. Assim, as dificuldades quanto à leitura revelavam um nível de vocabulário muito restrito e interpretações incompletas, sem desenvolvimento ou conexões significativas.

Durante o processo de aplicação das oficinas, foi perceptível um maior envolvimento e expectativa dos alunos para as aulas de leitura, com muito mais receptividade aos textos sugeridos e às propostas de atividade. Além disso, a expressividade oral dos estudantes melhorou de forma significativa, devido ao interesse deles sobre os assuntos das discussões suscitadas nas oficinas e ao espaço dado ao leitor subjetivo.

---

<sup>9</sup> Imagem disponível em < <http://www.50emails.com.br/velhos-sao-os-outros-nunca-nos-mesmos/>>. Acesso em: 22 jan. 2018. Rap “Bate a poeira”, de Karol Conka (2013).

Considerando a heterogeneidade do grupo, foi preciso conceber duas realidades: a perspectiva de familiaridade de boa parte dos jovens com o rap, e a de estranhamento de alguns alunos que não tinham esse gênero musical incluído em seus costumes. Todavia, também estes acolheram com muito entusiasmo a inclusão do rap nas atividades pedagógicas, o que revelava muita curiosidade dos alunos sobre como um estilo de música tão popular poderia ser trazido para a escola com o objetivo de promover aprendizagem.

Nossa proposta alcançou o que Armando Gens chama de “uma espécie de mestiçagem”, que permite:

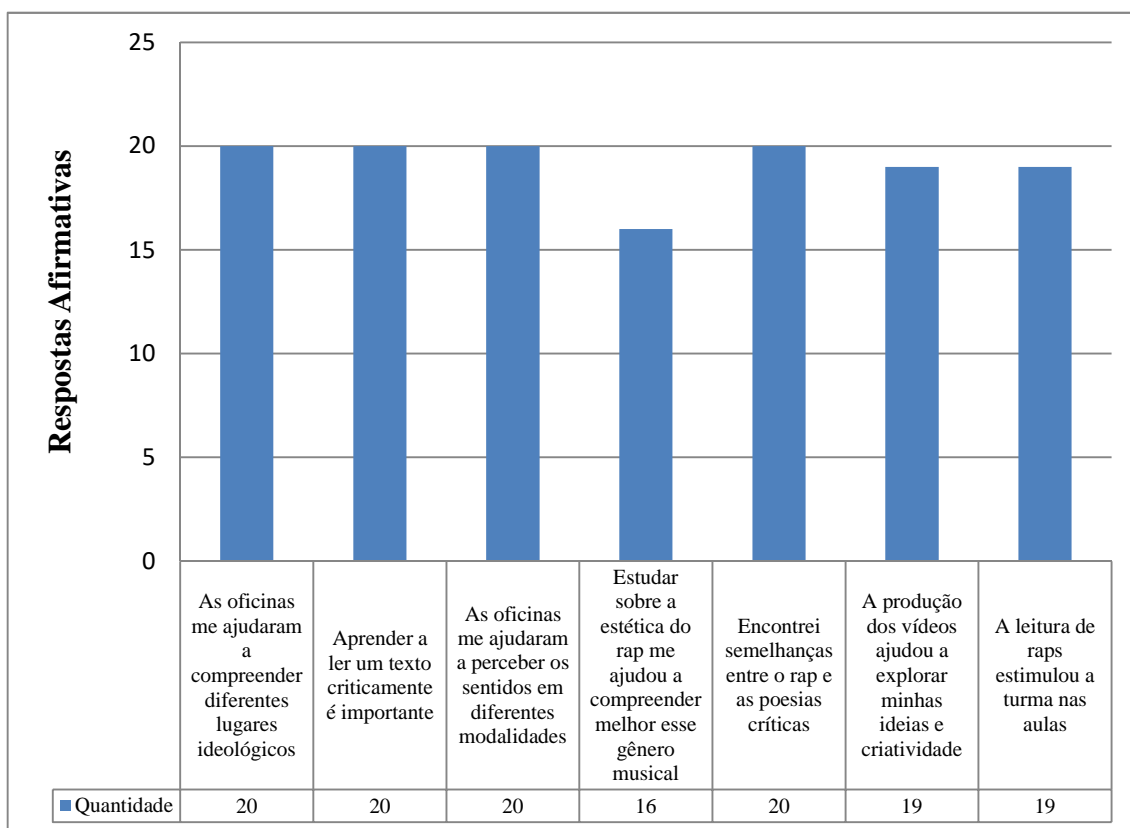
estudantes-leitores entrarem em contato com diferentes vozes, questões de gênero, ritmos variados e diferentes textos, de forma a intensificar o caráter híbrido e romper com o pensamento hierarquizado que procura deter o processo de hibridização das culturas. (2016, p. 175)

A etapa de leitura performática do rap contribuiu com o desenvolvimento da leitura das poesias críticas, o que pode ser constatado com a retomada de ideias e características discutidas a partir do gênero musical. A perspectiva entre texto e sociedade, a relação de interlocução e os conceitos de eu-lírico explícito, ironia, paradoxo, sarcasmo e antítese, foram as principais associações provenientes da leitura do rap.

A experiência com o contexto histórico dos textos foi muito significativa, trouxe para os estudantes uma nova visão que eles não costumam usar com as leituras contemporâneas, percebendo, a partir da seleção vocabular, estética dos versos e posturas ideológicas, as influências do tempo na composição de uma obra. Diante do que explica Zumthor (2014, p.64), tratou-se de uma “reiteração” dessas poesias da história da literatura, em um novo momento de recepção, para a atualização de seus significados.

Para a coleta das opiniões dos alunos a respeito da prática realizada, aplicamos um questionário de avaliação (Apêndice 3), respondido pelos vinte alunos participantes do nosso projeto, através do qual pudemos constatar a satisfação da turma com a prática realizada e alcances da pesquisa.

**Gráfico 1: Respostas do questionário de avaliação das oficinas de leitura**

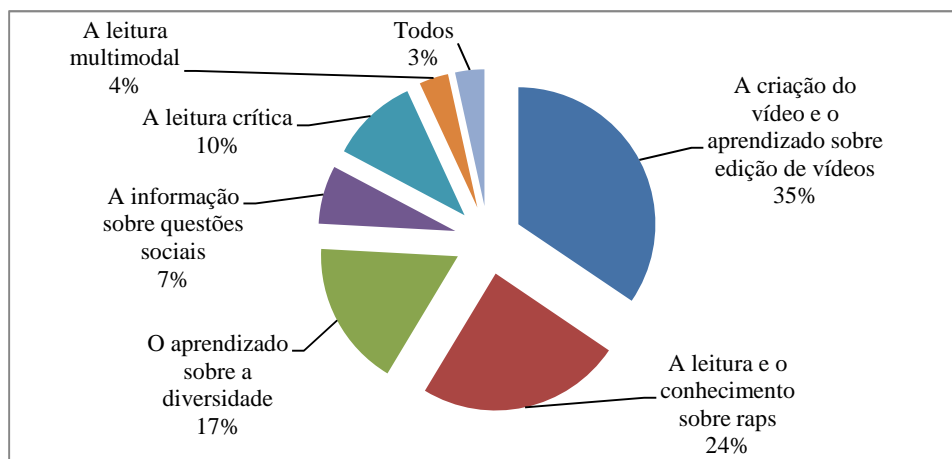


Fonte: Acervo da autora

Notamos como essa prática foi muito significativa na opinião dos alunos, que conseguiram fazer conexões entre os objetivos deste trabalho, suas vivências e visões de mundo. O rap e o veículo digital abriram espaço para o conteúdo cultural e literário dessa proposta, através da metodologia dos multiletramentos, que atua na orientação de estratégias híbridas para o ensino.

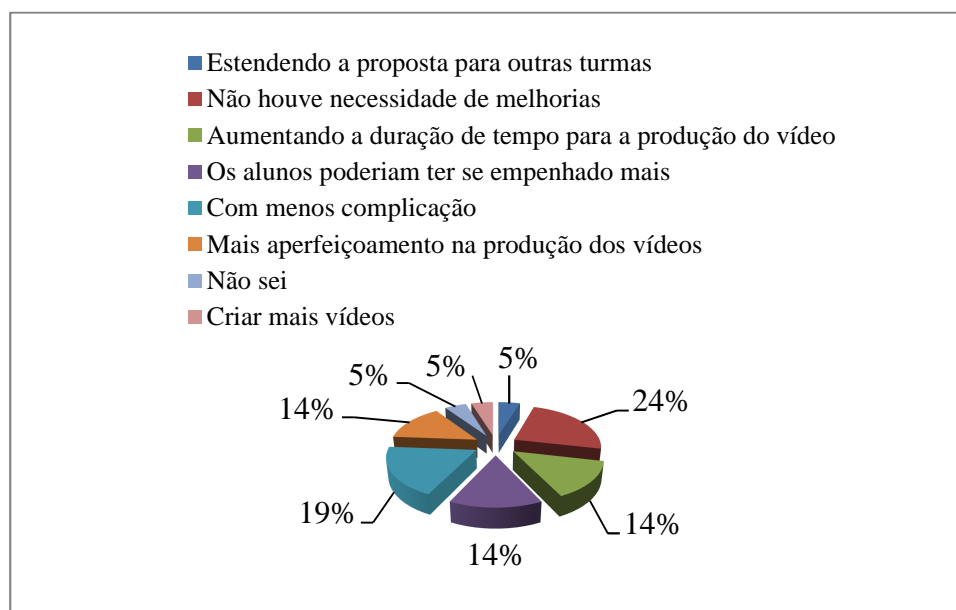
Em seguida, apresentaremos dois gráficos referentes às perguntas desse questionário, que admitiram mais de uma resposta.

**Gráfico 2: Qual foi a parte mais interessante desse trabalho**



Fonte: Acervo da autora

**Gráfico 3: Como esse trabalho poderia ter sido melhorado?**



Fonte: Acervo da autora

Os gráficos acima, com a avaliação feita pela turma, mostram como esta prática centralizou os alunos na elaboração do aprendizado e trouxe a perspectiva dos lugares ideológicos para a recepção dos estudantes, que reconheceram, nesse viés crítico de leitura, um modo de compreender as representações sociais e culturais. A valorização da subjetividade do leitor contribuiu para a valorização das diferentes identidades da sala de aula, promovendo diálogos com identidades representadas nos textos.

É interessante observar que, no gráfico 2, sobre a parte mais interessante do trabalho, a maior parte da turma respondeu que foi a produção dos vídeos, no entanto, no gráfico 3, muitos alunos responderam que o trabalho poderia ter sido menos complicado. Estes alunos falaram, principalmente, sobre a fase de criação, quando houve alguns impasses: um grupo de alunos não conseguiu concluir o vídeo por problemas no celular e falta de outro aparelho; outro grupo, depois de ter perdido o material produzido, precisou refazer o videoclipe; a edição dos vídeos exigiu muitas revisões, deixando o trabalho exaustivo; alguns grupos ficaram sem fazer a revisão final do vídeo por falta de tempo em nosso calendário de pesquisa, que se adequa ao calendário escolar.

Entendemos, ainda, que a criatividade não foi um ponto forte no resultado final dos vídeos, visto que os alunos concentraram suas produções num exemplo de roteiro criado pela professora (Apêndice 5), demonstrando uma limitação para incluir novas ideias ao seu projeto particular. Tal exemplo foi disponibilizado para a turma, depois das diversas manifestações sobre a dificuldade na criação, por outro lado, compreendemos que essa primeira experiência da maioria dos nossos alunos agregou conhecimentos para práticas cada vez mais autônomas.

A mídia digital, “por sua constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior” (ROJO, 2012, p.23). Dessa forma, dentro da biblioteca virtual, os estudantes puderam criar seus produtos utilizando o “patrimônio da humanidade” (ROJO, 2012, p. 25), ao lançar mão de conteúdos da rede – ferramentas, imagens, texto, música –, para a produção de novos sentidos.

Como encerramento das nossas oficinas, fizemos na escola uma sessão de videoclipes, na qual as demais turmas de 8º e 9º ano prestigiaram o trabalho desenvolvido pela classe e demonstraram muita apreciação sobre as produções dos colegas.

Numa visão “pós-projeto”, em meio aos desafios da pesquisa, concluímos que a abordagem dos multiletramentos possibilitou a conexão entre cultura, leitura, tecnologia e ensino, trazendo novos sentidos para a sala de aula, que há muito tempo busca por contextualização. Esse elo significativo com o universo virtual e as questões culturais foi um ponto forte das nossas oficinas, permitindo que os jovens encontrassem sentido entre o saber que estava sendo construído e o mundo a sua volta.

Analisamos, portanto, que a formação de leitores críticos é um processo complexo que requer continuidade no investimento da leitura subjetiva, a fim de favorecer a participação

ativa dos alunos na criação de sentidos. Nessa abordagem, a seleção do rap despertou o interesse e a criticidade dos alunos e oportunizou o conhecimento sobre poesias da tradição literária pela perspectiva do diálogo com a herança cultural, diversificando o repertório de textos do leitor. Sobretudo, o letramento digital conectou a sala de aula ao contexto midiático, dando autoria aos estudantes na trajetória de aprendizado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio aos objetivos de buscar estratégias didáticas que favorecessem a formação do leitor crítico, o rap desempenhou uma função primordial para o debate em torno da diversidade cultural, através de sua representação coletiva que faz a voz da periferia ser escutada além de suas fronteiras. Seu discurso de engajamento com problemas sociais lapida o olhar do leitor para enxergar alteridades, promovendo o desenvolvimento de uma consciência sensibilizada com as causas do “outro”, ao passo que defende o fortalecimento de identidades, com resistência a ideologias deterministas que tentam anular os sujeitos de realidades periféricas.

Através do debate acerca dos multiletramentos, este trabalho colabora com os referenciais para o ensino de leitura literária na escola, à medida que desenvolve uma proposta contextualizada segundo as práticas da juventude e as relações com o ambiente digital, e constrói percepção estética com os alunos, obtendo alcances importantes.

Destacamos a perspectiva de letramento digital, em que os formatos multimodais são considerados no ensino da leitura, desenvolvendo habilidades de interpretação num universo multissemiótico, ao passo que as atividades envolvendo a tecnologia ajudam a construir conhecimentos práticos dentro do contexto da biblioteca virtual. Entendemos essa importância devido ao “conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes” (FREITAS, 2010, p.339). Esse espaço favoreceu o leitor das telas, que pôde associar suas ações cotidianas ao conteúdo escolar, despertando interesse e propiciando grande envolvimento nas propostas de estudo e atividades.

O caminho para aproximar cada vez mais o fazer pedagógico da tecnologia é a mudança de concepção sobre esta, que é vista simplesmente como um instrumento de aprendizado, e sendo assim entendida, pode ser substituída por outro facilitador. É necessário o entendimento da tecnologia como objeto de aprendizado, para o enfrentamento dos desafios da sociedade conectada, e, por isso, não pode ser ignorada.

Nesse contexto, a elaboração de roteiros de leitura para o rap na escola, com base em Zumthor e Gomes, orienta o trabalho com esse gênero híbrido, diversificando a coleção de textos no ambiente escolar e estimulando os alunos para o ato de ler. Sua linguagem crítica e poética mostrou-se um terreno fértil para os debates sobre questões ideológicas,

oportunizando uma prática de leitura “de pertencimento identitário desse/a leitor/a e, por sua vez, sua capacidade de aceitação das diferenças que perpassam o pertencimento do outro” (GOMES, 2014, p. 29).

Além disso, a seleção do rap para as aulas de leitura literária rompeu com o protocolo exclusivo dos textos canônicos, mas, principalmente, atualizou os significados de poesias da tradição literária através do intertexto com o campo temático e estético. Foi uma travessia por níveis de leitura, explorando o horizonte de expectativa dos alunos, visto que “o texto literário é, antes de qualquer leitura, um espaço plural, um espaço de confronto de linguagens e de memórias” (GOMES, 2014, p. 29).

Nesse processo de descobertas, o conceito de leitor subjetivo, de A. Rouxel, foi fundamental para o envolvimento dos estudantes na dinâmica dialógica que é a leitura, com a ideia de que “o primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito como leitor” (2013a, p. 72). A experiência de implicação e de valorização da voz dos alunos a partir do contato com o texto foi incentivadora, na medida em que eles se viram de alguma forma na leitura, através de suas emoções, associações com suas vivências, identificações de natureza pessoal, e percebem o aproveitamento desses valores subjetivos nos momentos de interpretação, discutindo e elaborando novos sentidos. Assim, com o rap, os jovens apropriaram-se mais das relações culturais do que estéticas, nas etapas de análise da performance como composição identitária.

Diante dessas abordagens, entendemos ter favorecido a formação do leitor crítico com o intermédio de diferentes linguagens e formatos multimodais, no desenvolvimento de habilidades para o reconhecimento dos significados ideológicos e efeitos intersemióticos, obedecendo ao nível dos estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Afinal, é preciso dar ao sujeito condições para escolhas, que o afaste de ideologias condicionantes, tendo em vista que a educação politizada liberta os indivíduos de ideais opressores.

Por fim, concluímos que práticas de multiletramentos como esta podem atender à demanda interpretativa do universo das telas, sem fronteiras, organizando o trabalho do professor em princípios fundamentais – contexto, consciência crítica, tecnologia e autonomia do educando – que são devidamente relacionados nessa pedagogia. Compreendemos que os resultados em educação são de longo prazo, no entanto, juntamente com o Programa de Mestrado Profissional em Letras, acreditamos que a pesquisa no chão da escola e o

conhecimento científico apreendido e transformado são de alta relevância no que confere ao papel pedagógico na qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Castro. A canção do africano. In: \_\_\_\_\_. **Os escravos**. 1883. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000009.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- AMADO, James (Org.). **Obras completas de Gregório de Matos**. Salvador : Janaína, 1969. 7.v.
- BILL, MV. Causa e Efeito. In: MV Bill. **Causa e Efeito**. Rio de Janeiro: Chapa Preta, 2010. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mv-bill/1650367/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A formação do leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: \_\_\_\_\_. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, p. 9-16, 1993.
- CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. Vários escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul, p. 169-191, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. SP: EDUNESP, 1998[1997].
- \_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. In: RETTENMAIER, Miguel; ROSING, Tania M. K. (orgs.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 200-222, 2013.
- CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- CONKA, Karol. Bate a poeira. In: Karol Conka. **Batuk Freak**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2013. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/karol-conka/bate-a-poeira/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Prefácio: Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CRBONIERI, Divanize. (orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 7-12, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. El Lector Modelo. In: \_\_\_\_\_. **Lector in Fabula: La Cooperacion Interpretativa en el Texto Narrativo**. Trad. Ricardo Pochtar. Barcelona: Editorial Lumen, p. 73-76, 1993.

\_\_\_\_\_. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: \_\_\_\_\_. **Sobre a literatura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EMICIDA. **Aos olhos de uma criança**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca-o-menino-e-o-mundo/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. **VIII ENIL/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas** – Universidade de São Paulo. Net, São Paulo, 2008. Disponível em: < [http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2\\_Janaina\\_AF.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2002.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GENS, Armando. Literatura e ensino: “Quem sabe ler enxerga melhor...”. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, jul.-dez., p. 161-178, 2016.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento digital: o vídeo como recepção do texto literário. In: SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana (orgs.). **Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais**. Maceió: EDUFAL, p.33-46, 2017.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 11.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

INQUÉRITO. Sonhos. In: Inquérito. **Corpo e Alma**. São Paulo: LiteraRua, 2014. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/inquerito/sonhos/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CRBONIERI, Divanize (orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-40, 2016.

LAJOLO, Marisa. Leitura-Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro, ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura: perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, p. 87-99, 2005.

MARY, Aglacy. **A poesia sente**. 2015. Disponível em: <http://aglacy.blogspot.com.br/2015/03/a-poesia-sente.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da Pesquisa Científica: fundamentos teóricos**. São Paulo: SEESP, UNESP, 2012.

O PORTÃO do céu (Ao Vivo). Produção de Marcelinho Ferraz e Tadeu Patola (áudio) e Maurício Eça e Haroldo Tzirulnik (vídeo). Intérprete: Projota. In: Projota. **3Fs Ao Vivo**. São Paulo: Universal Music, 2016. 1 videoclipe. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aBgWpPTUn8>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

PENSADOR, Gabriel O. **Tô Feliz (Matei o Presidente) 2**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/?q=To%20feliz%20matei%20o%20presidente%202>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PROJOTA. O portão do céu. In: Projota. **3Fs Ao Vivo**. [S.I.]: Universal Music, 2016. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/projota/o-portao-do-ceu/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. Trad. Neide Luzia de Resende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: \_\_\_\_\_, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 19-24.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: \_\_\_\_\_, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 67-83

\_\_\_\_\_. A tensão entre *utilizar e interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p.151-164

\_\_\_\_\_. Apropriação singular das obras e cultura literária. Trad. Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 165-189

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p 17-33.

SALLES, Ecio. A narrativa insurgente do hip-hop. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 24. Brasília, julho-dezembro de 2004, p. 89-109.

\_\_\_\_\_. **Poesia Revoltada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SANTAELLA, Lucia. Narrativas on-line e memória nas redes sociais. In: SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana (orgs.). **Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais**. Maceió: EDUFAL, p.23-32, 2017.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro, ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura: perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, p.18-29, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TÔ FELIZ (Matei o Presidente) 2. Dirigido por PH Stelzer. Intérprete: Gabriel O Pensador. Granja Filmes, 2017. 1 videoclipe. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=cBiKePi3QMY>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

XAVIER, Antonio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)Textos Linguísticos** (Edição Especial ABEHTE), v.7, n. 8.1, p.42-61, 2013a.

\_\_\_\_\_. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RETTENMAIER, Miguel; ROSING, Tania M. K. (orgs.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p.32-49, 2013b.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no mundo digital. In: RETTENMAIER, Miguel; ROSING, Tania M. K. (orgs.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p.178-199, 2013.



ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: A “literatura” medieval. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

	<b>ATIVIDADE</b> <b>Identificando Figuras de Linguagem</b>	 <b>PROFLETRAS</b>
Preencha os quadros com o nome da figura de linguagem construída nos versos correspondentes.		
<b>Tô Feliz (Matei o Presidente) 2</b>		
<u><b>Todo mundo bateu palma quando o corpo caiu</b></u> <u><b>Eu acabava de matar o presidente do Brasil</b></u>	SARCASMO: teor zombatório presente em todo o texto.	
A criminalidade toma conta da minha mente Achei que não teria que fazê-lo novamente <u><b>Mas tenho pesadelos recorrentes, o Te*** na minha frente</b></u> <u><b>E eu cantando: Tô feliz, matei o presidente!</b></u>		
<u><b>Fantasmas do passado</b></u> , dos meus tempos de assassino <u><b>Quando eu matei o outro eu era apenas um menino</b></u> <u><b>Agora, palestrante, autor de livro infantil</b></u> <u><b>Não fica bem matar o presidente do Brasil</b></u>	METÁFORA: Uso de palavras com significados fora da definição comum (fantasmas referindo-se a lembranças).	
Mas a vontade é grande, tá difícil segurar Já sei: Vamo pra DP, vou me entregar Chama o delegado, por favor Sou Gabriel O Pensador O homem que eles <u><b>amam odiar</b></u>		
Cantei FDP, Pega Ladrão, Nunca Serão Agora Chega! Até Quando a gente vai ter que <u><b>apanhar?</b></u> <u><b>Porrada</b></u> da esquerda e da direita	PARADOXO: mistura de ideias opostas	
<u><b>Derrubaram algumas peças, mas a mesa tá difícil de virar</b></u> Anota o meu depoimento e me prende aqui dentro <u><b>Que eu não quero ir pra Brasília dar um tiro no **chel</b></u>	*IRONIA: Afirmção do contrário daquilo que se quer dizer.	
Aí, que maravilha! Mata mesmo <u><b>esse vampiro</b></u> <u><b>Mas um tiro é muito pouco, Gabriel!</b></u> <u><b>Mata e canta assim</b></u>		
<u><b>Hoje eu tô feliz, hoje eu tô feliz</b></u> <u><b>Hoje eu tô feliz, matei o presidente</b></u> <u><b>Hoje eu tô feliz, matei o presidente</b></u> <u><b>Matei o presidente, matei o presidente</b></u> <u><b>Hoje eu tô feliz, hoje eu tô feliz</b></u> <u><b>Hoje eu tô feliz, matei o presidente</b></u>		

**Hoje eu tô feliz, matei o presidente**  
**Matei o presidente, matei o presidente**

Fiquei até surpreso quando correu a notícia  
E a polícia ofereceu apoio pra minha missão  
Ninguém vai te prender, policial também é povo  
Já matou um presidente, irmão, vai lá e faz de novo  
Que é isso?! Eu sou da **paz**, detesto **arma de fogo**  
**Deve ter outro jeito de o Brasil virar o jogo**

ANTÍTESE: Exposição de dois termos com ideias opostas.

Que nada, Pensador! Vai lá e não deixa ninguém vivo  
Se é contra arma de fogo, vai no estilo dos nativos  
Invade a Câmara e pega os sacanas distraídos  
Com veneno na zarabatana, bem no **pé do ouvido**  
Em nome da Amazônia desmatada

CATACRESE: extensão da palavra para obter um significado mais específico. Figura comum da oralidade.

Leva um arco e muitas flechas e finca uma no coração de cada

**Cambada de demônio**; demorou mandar pro inferno!

**Já tão todos de terno e pro enterro vai facilitar**

Envia pro capeta com as malas de dinheiro

**Sujo de sangue de tantos brasileiros** e vamos cantar

Hoje eu tô feliz, hoje eu tô feliz  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente  
Matei o presidente, matei o presidente  
Hoje eu tô feliz, hoje eu tô feliz  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente  
Matei o presidente, matei o presidente

**Áudio e vídeo divulgados, crime escancarado**

**Mas nem é julgado**

**Já tinha comprado vários deputados**

**Fora o foro privilegiado**

**Então mata o desgraçado!**

Na comemoração tem a decapitação  
Cabeça vira bola e a pelada vai rolar (chuta!)  
Corta a cabeça dele sem perdão  
Que essa cabeça rolando vale mais do que o Neymar  
(É Pensador, é Pensador, é Gabriel O Pensador  
É Pensador, é Pensador, é Gabriel O Pensador)  
Fácil, um tiro só, bem no olho do safado  
E não me arrependo nem um pouco do que eu fiz  
Tomei uma providência que me fez muito feliz

JUSTAPOSIÇÃO: técnica satírica presente em todas a letra, que consiste em nivelar dois elementos para se obter um efeito proporcional.

Ex: Corrupção x Assassinato do presidente

Hoje eu tô feliz, hoje eu tô feliz  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente  
Hoje eu tô feliz, matei o presidente

Matei o presidente, matei o presidente

Matei o presidente

(Matei o presidente, matei o presidente, matei o presidente)

Eu não matei nem vou matar literalmente um presidente

**Mas se todos os corruptos morressem de repente**

**Ia ser tudo diferente, ia sobrar tanto dinheiro**

**Que andaríamos nas ruas sem temer o tempo inteiro**

**Seu pai não ia ser assaltado, seu filho não ia virar ladrão**

**Sua mãe não ia morrer na fila do hospital**

**E seu primo não ia se matar no Natal**

**Seu professor não ia lecionar sem esperança**

**Você não ia querer fazer uma mudança de país**

**Sua filha ia poder brincar com outras crianças**

**E ninguém teria que matar ninguém pra ser feliz**

Hoje, estar feliz é uma ilusão

E é o povo desunido que se mata por partido

Sem razão e sem noção

Chamando políticos ridículos de mito

E às vezes **nem acredito** num futuro mais bonito

Quando o grito é sufocado pelo crime organizado instituído

Que censura, tortura e fatura em cima da desgraça

Mas, no fundo, **ainda creio** no poder da massa

Nossa voz tomando as praças, encurtando as diferenças

Recompondo essa bagaça, quero é recompensa

O Pensador é contra **violência**

Mas aqui a gente peca por excesso de **paciência**

Com o rouba, mas faz dos **verdadeiros marginais**

São chamados de **Doutor e Vossa Excelência**

Fonte: Acervo da autora<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Atividade produzida pela autora, utilizando a letra do rap de Gabriel O Pensador (2017).

## APÊNDICE 2



### QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS



PROFLETRAS

Os textos, a seguir, têm em comum o tom crítico a respeito da sociedade brasileira, e se diferenciam, principalmente, porque foram produzidos em contextos históricos diferentes, o que nos ajuda a observar como a literatura desempenha uma função social crítica. Desse modo, faça uma leitura atenta e responda às questões.

#### **Texto 1:**

##### **A poesia sente**

hoje a poesia me acordou  
para contar  
que morreu a moça grávida  
na porta do hospital sem médico  
e que o malnascido bebezinho  
não terá leite.  
nem peito, nem ninho.  
hoje a poesia me acordou  
para contar  
que a senhora vai tardar  
a chegada no trabalho  
porque o ônibus da hora  
se não faltou, ou quebrou  
ou demora.  
hoje a poesia me acordou  
para contar  
que uma criança ficou  
sem aula e outra foi mal  
na prova. falta cimento  
para a construção e  
para o resto, argumento.  
hoje a poesia me acordou  
para contar  
que faltou luz na cidade  
e o casal da fita tem  
the end com problema:  
ser feliz para sempre  
cancelado o cinema.  
hoje a poesia da vida  
me acordou corroída.  
nela surge uma vontade  
que morre sem o incentivo  
que faz da rima uma ação.

e tudo que nos falta hoje  
sobra em corrupção.

(MARY, 2015)<sup>11</sup>

**1. No poema, o verso que se repete “hoje a poesia me acordou para contar” permite a seguinte interpretação:**

- a) A literatura desperta o olhar crítico das pessoas sobre a realidade.
- b) O eu-lírico não se envolve com os acontecimentos sociais.
- c) A poesia não se mistura com fatos da realidade.
- d) O verso apresenta situações que só são possíveis na imaginação das pessoas.

**2. Essa poesia contemporânea está dentro do contexto social em que a divulgação de crimes de corrupção tem sido o foco do noticiário brasileiro. Em meio a esse cenário, a poesia alerta:**

- a) Tanto a elite como as camadas mais pobres da sociedade sofrem igualmente com o problema da corrupção.
- b) Quem mais sofre com a corrupção é o cidadão que precisa dos serviços públicos.
- c) Sobram argumentos para explicar as condições de vida precárias dos cidadãos.
- d) Mesmo com todos os problemas, ainda é possível ser feliz.

## **Texto 2**

### **Trecho de “Porta do céu”**

Aaaaah, os muleque é liso, sim, mas o governo é muito mais  
Fácil matar dezenas de pessoas e dizer que foi por causas naturais  
Tristeza demais, perdendo seus pais, perdendo sua casa, enterrada na lama  
Uma missa não traz a justiça pro povo que sofre lá em Mariana  
É, desgosto demais, imposto demais, como isso pode ser comum?  
Um país tão imenso, extenso, propenso a nunca ser o número 1  
Pobreza é jejum forçado, pobre é triste, eu vejo 1 por 1  
Se o triste bebe, o Brasil é uma fábrica de bebum  
Por isso eu canto, por isso eu grito  
Nasci lá no canto, e vou pro infinito  
Não quero ser santo, nem quero ser mito  
Se eu causei espanto foi porque acredito  
Que o pobre é capaz e que o negro é bonito  
Assim que se faz, e aqui tenho dito  
Não irrite demais porque quando eu me irrita  
Eu escrevo demais e hoje foi escrito que  
Não tenho partido nenhum, nem tenho pretensão de ter

<sup>11</sup> Poema disponível em <<http://aglacy.blogspot.com.br/2015/03/a-poesia-sente.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

Um político honesto de fato, eu sigo esperando nascer  
"Brasil, mostra a sua cara" porque se o Cazuza tivesse aqui pra ver  
Que tantos anos depois é a mesma merda  
Só que agora é em HD

(PROJOTA, 2016)<sup>12</sup>

**3. Os versos “Se eu causei espanto foi porque acredito / Que o pobre é capaz e que o negro é bonito” revelam:**

- a) O eu-lírico é contra a ideologia predominante na sociedade que exclui grupos de pessoas.
- b) O *rapper* acredita numa ideologia que defende a igualdade entre as pessoas, predominante hoje na sociedade.
- c) O eu-lírico está sendo irônico, porque ele pensa justamente o contrário.
- d) A voz do eu-lírico defende os interesses de grupos privilegiados na sociedade.

**4. O trecho do rap “Porta do Céu” e o poema “A poesia sente” versam sobre questões comuns sobre a situação atual do Brasil. Assinale a alternativa em que NÃO observamos essa correspondência crítica.**

- a) “ser feliz para sempre / cancelado o cinema” – “Se o triste bebe, o Brasil é uma fábrica de bebum”
- b) “que morreu a moça grávida / na porta do hospital sem médico” – “Aaaaah, os muleque é liso, sim, mas o governo é muito mais / Fácil matar dezenas de pessoas e dizer que foi por causas naturais”
- c) “hoje a poesia da vida / me acordou corroída. / nela surge uma vontade / que morre sem o incentivo / que faz da rima uma ação.” – “Assim que se faz, e aqui tenho dito / Não irrite demais porque quando eu me irrita / Eu escrevo demais e hoje foi escrito que”
- d) “[...] falta cimento / para a construção e / para o resto, argumento.” – “Que tantos anos depois é a mesma merda / Só que agora é em HD”

**Texto 3:  
Maio 1964**

Na leiteira a tarde se reparte  
em iogurtes, coalhadas, copos  
de leite  
e no espelho meu rosto. São  
quatro horas da tarde, em maio.  
Tenho 33 anos e uma gastrite. Amo  
a vida  
que é cheia de crianças, de flores

<sup>12</sup> Letra disponível em < <https://www.letras.mus.br/projota/o-portao-do-ceu/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

e mulheres, a vida,  
esse direito de estar no mundo,  
ter dois pés e mãos, uma cara  
e a fome de tudo, a esperança.  
Esse direito de todos  
que nenhum ato  
institucional ou constitucional  
pode cassar ou legar.  
Mas quantos amigos presos!  
quantos em cárceres escuros  
onde a tarde fede a urina e terror.  
Há muitas famílias sem rumo esta tarde  
nos subúrbios de ferro e gás  
onde brinca irremida a infância da classe operária.  
Estou aqui. O espelho  
não guardará a marca deste rosto,  
se simplesmente saio do lugar  
ou se morro  
se me matam.  
Estou aqui e não estarei, um dia,  
em parte alguma.  
Que importa, pois?  
A luta comum me acende o sangue  
e me bate no peito  
como o coice de uma lembrança.

**Vocabulário:**

Cárcere: cadeia, prisão.

Irremida: o que está presa.

(GULLAR, 2001, p.169)

**5. Esse eu-lírico fala de sua experiência no período de 1964, quando o Brasil é governado pela ditadura militar. Sobre esse eu-lírico é INCORRETO afirmar:**

- a) O eu-lírico é explícito, e está refletindo diante do espelho.
- b) Ele não tem medo de morrer pelo que ele acredita.
- c) Ele se sente incapaz de fazer qualquer coisa.
- d) Ele defende o direito das pessoas de viver.

**6. A voz desse eu-lírico também é uma voz coletiva, que representa outras pessoas. Dentre as opções abaixo, o único trecho que NÃO diz respeito à característica de coletividade do eu-lírico é:**

- a) “Esse direito de todos”
- b) “Amo a vida/que é cheia de crianças, de flores e mulheres, a vida”
- c) “Mas quantos amigos presos!”
- d) “A luta comum me acende o sangue”

**Texto 4****Não há vagas**

O preço do feijão  
não cabe no poema.

O preço  
do arroz  
não cabe no poema.  
Não cabem no poema o gás  
a luz o telefone  
a sonegação  
do leite  
da carne  
do açúcar  
do pão

O funcionário público  
não cabe no poema  
com seu salário de fome  
sua vida fechada  
em seus arquivos.

Como não cabe no poema  
o operário  
que esmerila seu dia de aço  
e carvão  
nas oficinas escuras.

– porque o poema, senhores,  
está fechado:  
“não há vagas”

Só cabe no poema  
o homem sem estômago  
a mulher de nuvens  
a fruta sem preço

O poema, senhores,  
não fede nem cheira.

(GULLAR, 2001, p. 162)

**Vocabulário:**

Sonegação: Crime que consiste no não pagamento de algum imposto

Esmerilar: [Figurado] Aperfeiçoar, aprimorar com cuidado

**7. Sobre essa outra poesia de Ferreira Gullar, o tom crítico em seus versos permanece, a respeito disso é INCORRETO afirmar:**

- a) O poeta critica a situação dos trabalhadores, que trabalham muito e ganham pouco, tendo que conviver com o alto custo de vida.
- b) O poeta critica a própria arte, a poesia, que muitas vezes não desempenha sua função social.
- c) O poeta critica os poemas que tratam de questões sociais, valorizando aqueles com assuntos mais leves.
- d) “Não há vagas” há uma crítica à realidade de desemprego do país e aos modelos poéticos definidos.



**8. Para compreender esse poema de Ferreira Gullar, o leitor deve estar atento ao estilo irônico usado pelo poeta para a construção de sua mensagem. Como isso ocorre nessa poesia?**

- a) O poeta diz que questões sociais não cabem no poema, para criticar justamente o contrário: os que acham que poesia e política não combinam.
- b) O poeta usa uma linguagem literal, sem sentidos figurados, para facilitar a compreensão do leitor.
- c) O poeta fala sua opinião, mostrando sua preferência por poemas que não tenham temas políticos.
- d) O poeta usa o humor para falar de temas sérios de forma leve e atrair mais leitores para a sua obra.

**Texto 5**  
**A Canção do Africano**

Lá na úmida senzala,  
Sentado na estreita sala,  
Junto ao braseiro, no chão,  
Entoa o escravo o seu canto,  
E ao cantar correm-lhe em pranto  
Saudades do seu torrão ...

**Vocabulário:**

Pranto: choro

Torrão: terreno, solo próprio para cultura;  
lugar de origem

Papa-ceia: A estrela Dalva. O planeta Vênus.

Cativa: escravizada

De um lado, uma negra escrava  
Os olhos no filho crava,  
Que tem no colo a embalar...  
E à meia voz lá responde  
Ao canto, e o filhinho esconde,  
Talvez pra não o escutar!

"Minha terra é lá bem longe,  
Das bandas de onde o sol vem;  
Esta terra é mais bonita,  
Mas à outra eu quero bem!

"O sol faz lá tudo em fogo,  
Faz em brasa toda a areia;  
Ninguém sabe como é belo  
Ver de tarde a papa-ceia!

"Aqueles terras tão grandes,  
Tão compridas como o mar,  
Com suas poucas palmeiras  
Dão vontade de pensar ...

"Lá todos vivem felizes,  
Todos dançam no terreiro;

A gente lá não se vende  
Como aqui, só por dinheiro".

O escravo calou a fala,  
Porque na úmida sala  
O fogo estava a apagar;  
E a escrava acabou seu canto,  
Pra não acordar com o pranto  
O seu filhinho a sonhar!

.....  
O escravo então foi deitar-se,  
Pois tinha de levantar-se  
Bem antes do sol nascer,  
E se tardasse, coitado,  
Teria de ser surrado,  
Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgrçada  
Deita seu filho, calada,  
E põe-se triste a beijá-lo,  
Talvez temendo que o dono  
Não viesse, em meio do sono,  
De seus braços arrancá-lo!

(ALVES, 1883)<sup>13</sup>

**9. O poeta Castro Alves nos transmite um pouco da angústia e do sofrimento vivenciados pelos negros no período da escravidão, época tenebrosa do nosso país. Como é possível perceber a ideologia abolicionista do poeta através do texto?**

- a) O poeta dá voz aos negros em sua poesia.
- b) O poeta fala de escravos.
- c) O poeta viveu no período da escravidão.
- d) O poeta mostra que houve escravidão no Brasil.

**10. Esse poema traz a voz de um observador, de um negro e de uma negra. Observando a relação entre essas vozes na poesia, podemos afirmar:**

- a) O observador, que inicia e termina a poesia, nos conduz a uma sensibilização sobre a dor do Outro.
- b) As três vozes presentes nesse poema são pares, com identidades semelhantes.
- c) A voz do observador representa o opressor.
- d) As vozes dos oprimidos não são importantes nesse poema.

---

<sup>13</sup> Poesia disponível em <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/calves08.html#cancao>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

**Texto 6**  
**Voices-mulheres**

A voz de minha bisavó ecoou  
criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
De uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
No fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A minha voz ainda  
ecoar versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recorre todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem - o hoje - o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, 1990)<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Poesia disponível em <<https://www.geledes.org.br/vozes-mulheres-de-escritoras-e-intelectuais-negras/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

**11. O poema de Conceição Evaristo traça uma linha temporal da trajetória da mulher negra no Brasil, em que a poeta escolhe o verbo “ecoar” para a grande parte das estrofes. Essa escolha linguística constrói o sentido de:**

- a) Transmissão de uma história de opressão e luta por liberdade.
- b) Uma voz que se mantém um tom mais alto do que outras vozes.
- c) Proibição de ter voz própria.
- d) Reprodução de uma voz sem identidade.

**12. Conceição Evaristo é uma poeta contemporânea. Sua poesia faz referência ao ontem, ao hoje e ao agora através de cinco gerações. O que podemos compreender sobre o hoje e sobre o agora no poema?**

- a) O agora é um momento que está em construção, mas que ainda não está pronto – o da filha.
- b) O hoje é o momento presente construído pela filha e pelo eu-lírico
- c) A voz de esperança do eu-lírico está no hoje – momento da filha.
- d) O agora é um momento menos recente do que o hoje – momento do eu-lírico.

### **Texto 7**

#### **Trecho do rap “Consumo”**

Toda conquista é pouca o que tem não vai bastar  
Em toda rua, toda esquina, um convite a gastar.  
Seja realidade séria, mas banal fictício.  
Nas bancas se vendem matérias sem seu preço a notícia  
Gasto sola quando ando a caminhada definha  
Variação de calçados que vejo pela vitrine  
Grana, independente a direção do seu rumo.  
Conte com ela porque será necessário o consumo  
Condução pra quem não pode ter sua carreta  
O poeta busca livros o caderno e a caneta  
Pras crianças despesa leite, fralda, chupeta.  
Suprimenta vaidade, calça, but, bombeta.  
Shopping center lotado, varias grifes fatura  
Mão de obra, crianças são exploradas em Honduras.  
Pela prensa do produto os moleque fissura  
Um rifle em busca da grife a cruel aventura  
Ruptura de um plano, no flagrante os home.  
Negativamente o capitalismo consome  
Agredindo até mesmo a moral  
Nem sempre a causa do consumo é conduzido por motivo da fome

#### **Vocabulário:**

Bombeta: Popularmente como é chamado o boné nas periferias de São Paulo.

definhar: Tornar-se sem vida, sem cor, sem ânimo; perder o vigor, a saúde.

(SAPIÊNCIA, 2010)<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Letra disponível em <<https://www.lettras.mus.br/rincon-sapiencia/1843884/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

**13. Nesse trecho do rap de Rincon Sapiência podemos perceber que a principal crítica é sobre:**

- a) A economia do país, com os preços dos produtos cada vez mais altos, explorando a população.
- b) As pessoas de baixa renda que mesmo sem dinheiro querem ostentar para viver de aparência.
- c) A sede de consumo que atinge apenas a classe rica que tem dinheiro.
- d) O sistema capitalista que produz a ganância das pessoas para possuir, gerando desigualdade.

**14. De acordo com o esse rap é INCORRETO afirmar:**

- a) As pessoas, estimuladas pelo consumismo, nunca estão satisfeitas com o que têm.
- b) O sistema econômico capitalista não influencia a moral das pessoas.
- c) O capitalismo explora mão obra, visando cada vez mais ao lucro.
- d) A prática do consumo é de acordo com a necessidade das pessoas ou, simplesmente, pelo prazer em possuir.

### APÊNDICE 3



#### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS (ALUNOS)



PROFLETRAS

1. Em sua opinião, as oficinas de leitura crítica te ajudaram a compreender diferentes lugares ideológicos?
2. Em sua opinião, aprender a ler um texto criticamente é importante?
3. Em sua opinião, a leitura de videoclipes de rap te ajudou a perceber os sentidos produzidos pelas diferentes modalidades (escrita, sonora, visual)?
4. Estudar sobre a estética do rap te ajudou a compreender melhor esse gênero musical?
5. Você encontrou semelhanças entre o rap e os poemas lidos em sala de aula?
6. Em sua opinião, o trabalho com a criação de videoclipes possibilitou a exploração das suas ideias e criatividade?
7. Em sua opinião, a leitura de raps estimulou a turma nesse trabalho?
8. Em sua opinião, qual foi a parte mais interessante desse trabalho?
9. Em sua opinião, como esse trabalho poderia ter sido melhorado?

## APÊNDICE 4

Sequência	Aspectos Visuais	Plano	Imagem	Música e efeitos	Observações	Duração
Escrever o número da sequência	Descrever o cenário	Indicar o que aparecerá em cada plano	Descrever como a imagem será filmada e sua sequência	Descrever os sons e efeitos da cena	Indicar observações importantes, como nome dos atores, figurino, falas...	Tempo de duração da sequência

Fonte: Santiveri (2014)<sup>16</sup>

**Agora é sua vez!**

ASPECTOS VISUAIS	PLANO	IMAGEM	MÚSICA E EFEITOS	OBSERVAÇÕES	DURAÇÃO

<sup>16</sup> Disponível em < <http://reducacaobasica.com.br/etapas-da-producao-de-videos-por-alunos-da-educacao-basica-uma-experiencia-na-aula-de-matematica>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

## APÊNDICE 5

### EXEMPLO DE UM ROTEIRO

#### LEITURA CRÍTICA SOBRE O RAP

##### *PATRÃO*

RASHID (2008)

1

Este vídeo apresenta uma leitura crítica do rap *Patrão*, de Rashid (2008), nesta sequência:

- Música e letra interpretadas a partir de imagens.
- Comentários sobre alguns significados do rap.

2

#### Parte 1

Ouçá e veja alguns sentidos para o rap

<https://www.istockphoto.com/br/vetor/hip-hop-rapper-02-gm139473853-1911158>

3



(Aqui entra a parte do vídeo COM imagens, vídeos e/ou fotografias e LEGENDA DA LETRA DO RAP)

4

#### Parte 2

Mais algumas reflexões sobre este rap

<http://falauniversidades.com.br/o-rap-e-formador-de-opiniao-razao/>

5



Roteiro e edição:

Maria Silva

João Adrade

Pedro Santos

Alunos do 8º ano C

Lagarto/SE

9

Deixa eu me sentir patrão!



<https://www.youtube.com/watch?v=f5axeZHfKEE>

O videoclipe oficial deste rap é filmado, predominantemente, na posição de baixo para cima, o que colabora com a ideia de superioridade da palavra “patrão”, assumida pelo eu-lírico.

6

“E uma tonelada de conta na minha mão”



<https://br.depositphotos.com/20303387/stock-illustration-1-ton-weight.html>

## HIPÉRBOLE

O sentido provocado pelo exagero revela que o eu-lírico está endividado.

7



<http://jottapinheiro.blogspot.com.br/2015/05/pegunte-ao-po.html>

*E eu vim pra falar memo, pelos meus, sem meio termo, pra levantar*  
O rap traz uma representatividade coletiva da periferia.

8



## APÊNDICE 6

### FOTOS DAS OFICINAS

**Foto 2: Discutindo a leitura de raps**



**Foto 3: Lendo poesias críticas**



**Foto 4: Sessão de videoclipes com as produções dos alunos**

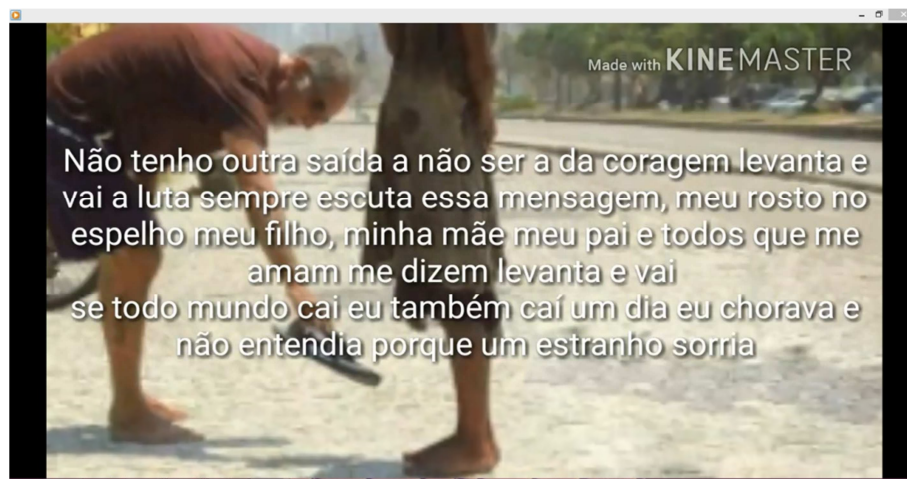


Fonte: Acervo da autora

## APÊNDICE 7

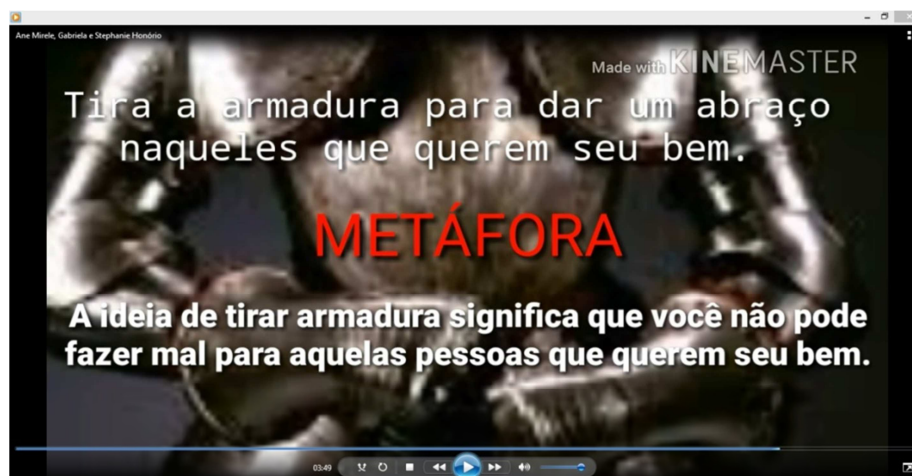
### IMAGENS DE ALGUNS VÍDEOS DOS ALUNOS

**Imagem 16: Vídeo do grupo B (Leitura crítica intersemiótica)**



Fonte: Acervo da autora<sup>17</sup>

**Imagem 17: Vídeo do grupo B (Leitura estética)**



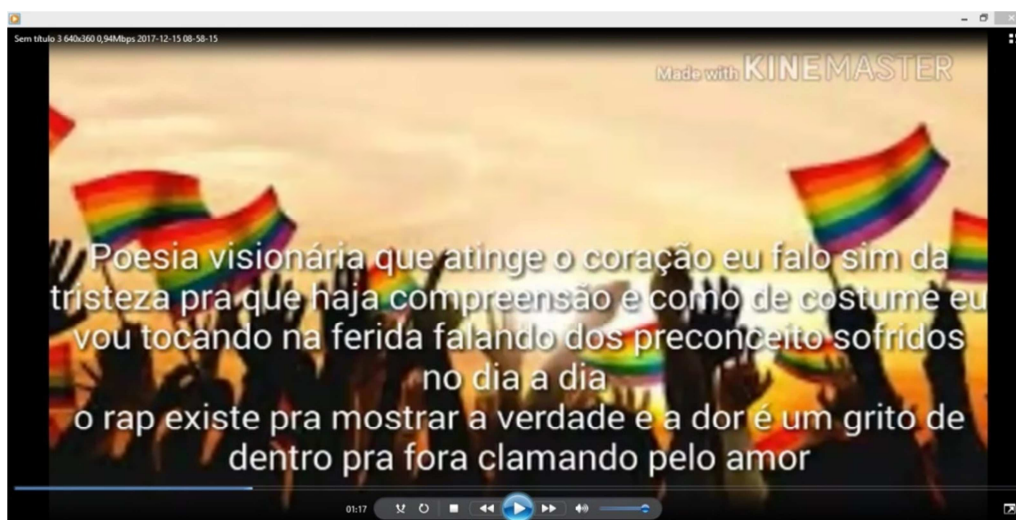
Fonte: Acervo da autora<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Imagem disponível em <<https://blog.luz.vc/tendencias/16-fotos-para-te-lembrar-que-um-mundo-radicalmente-melhor-e-possivel/>>. Acesso em: 06 fev. 2018. Rap "Fé na luta", de Gabriel O Pensador (2016), disponível em <<https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/fe-na-luta/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>18</sup> Imagem disponível em <<http://conhecimentoeagracaalanbonassa.blogspot.com.br/2010/09/armadura-de-deus.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

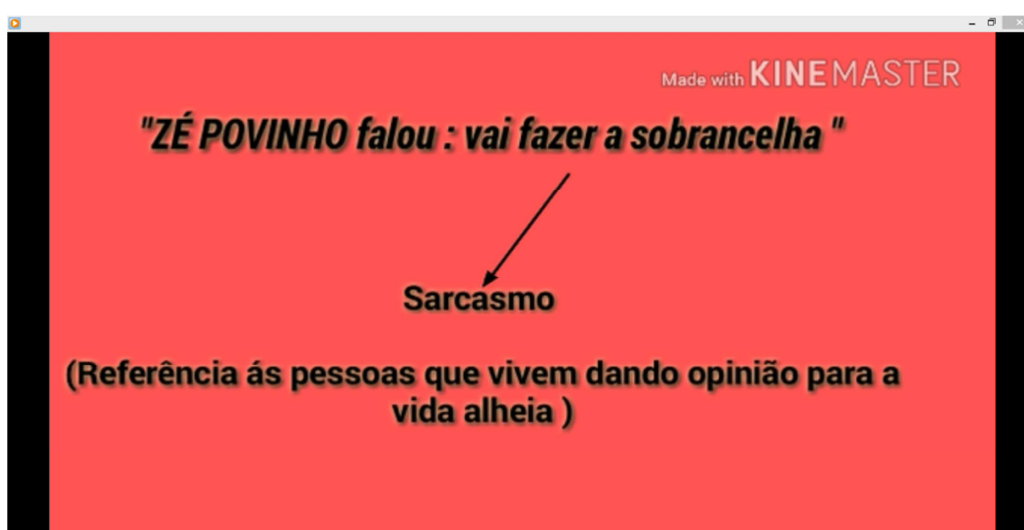


Imagem 18: Vídeo do grupo C (Leitura crítica intersemiótica)



Fonte: Acervo da autora<sup>19</sup>

Imagem 19: Vídeo do grupo C (Leitura estética)

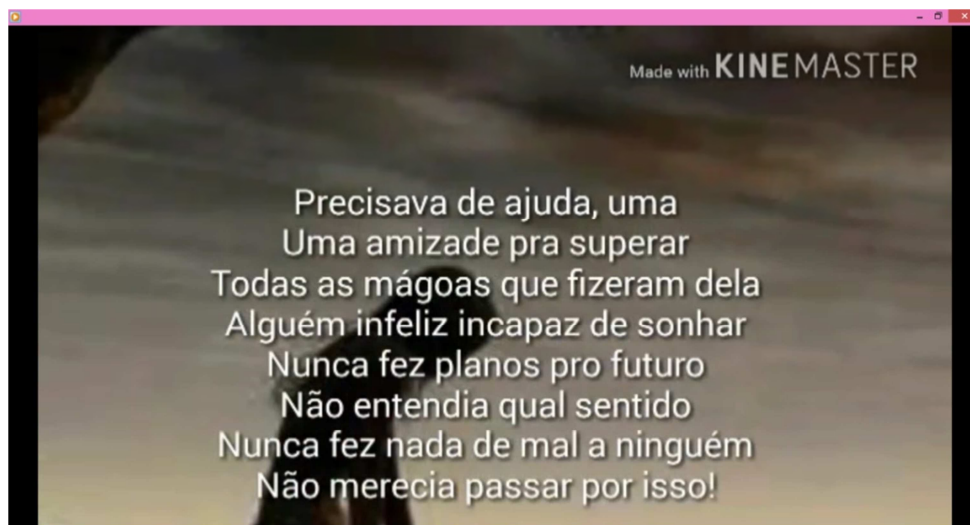


Fonte: Acervo da autora

<sup>19</sup> Imagem disponível em <<https://www.metropoles.com/colunas-blogs/vozes-lgbt/preconceito-no-esporte-quando-a-homofobia-e-o-maior-adversario>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

Rap "Elevação Mental", de Triz (2003), disponível em <<https://www.letras.mus.br/triz/elevacao-mental/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

**Imagem 20: Vídeo do grupo D (Leitura crítica intersemiótica)**



Fonte: Acervo da autora<sup>20</sup>

**Imagem 21: Vídeo do grupo D (Leitura estética)**



Fonte: Acervo da autora<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Imagem disponível em <<http://www.falsaria.com/2012/03/soledad-4/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.  
Rap “Não se corte (Automutilação)”, de Gustavo GN (2003), disponível em  
<<https://www.letras.mus.br/gustavo-gn/nao-se-corte-automutilacao/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>21</sup> Imagem disponível em <<https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-cantor-com-microfone-do-vintage-image13266070>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

## ANEXOS<sup>22</sup>

### ANEXO 1

#### O Portão do Céu

Eu sou o joio que nem faz questão de se juntar com o trigo, no new friends  
Mesmos amigos, mesmos perigos, mesmos abrigos  
Meus manos não, devem  
Sigo atemporal igual Seven, dos Sete Pecados Capitais  
já pratiquei claramente esses 7 desde os 17 e outros 50 mais  
Então, não troca de roupa, amor, o mundo te fez sentir dor  
E o mundo anda tão machista que a mina se assusta se aparece um cara que te dá valor  
Também pelo amor, não deixam vestir, não deixam agir, é a submissão do opressor  
E no memo vagão do metrô, segue sua mãe e o estuprador  
Aaaaah, os muleque é liso, sim, mas o governo é muito mais  
Fácil matar dezenas de pessoas e dizer que foi por causas naturais  
Tristeza demais, perdendo seus pais, perdendo sua casa, enterrada na lama  
Uma missa não traz a justiça pro povo que sofre lá em Mariana  
É, desgosto demais, imposto demais, como isso pode ser comum?  
Um país tão imenso, extenso, propenso a nunca ser o número 1  
Pobreza é jejum forçado, pobre é triste, eu vejo 1 por 1  
Se o triste bebe, o Brasil é uma fábrica de bebum  
Por isso eu canto, por isso eu grito  
Nasci lá no canto, e vou pro infinito  
Não quero ser santo, nem quero ser mito  
Se eu causei espanto foi porque acredito  
Que o pobre é capaz e que o negro é bonito  
Assim que se faz, e aqui tenho dito  
Não irrita demais porque quando eu me irrita  
Eu escrevo demais e hoje foi escrito que  
Não tenho partido nenhum, nem tenho pretensão de ter  
Um político honesto de fato, eu sigo esperando nascer  
"Brasil, mostra a sua cara" porque se o Cazuza tivesse aqui pra ver  
Que tantos anos depois é a mesma merda  
Só que agora é em HD

---

<sup>22</sup> As poesias “Maio 1964”, de Ferreira Gullar, e “Canção do Africano”, de Castro Alves, encontram-se na íntegra no questionário de interpretação (Apêndice 2); o rap “Tô Feliz (Matei o Presidente) 2”, de Gabriel O Pensador, encontra-se na atividade do apêndice 1, por isso não trouxemos esses textos nos anexos.

Quem tá puto aí? Levanta a mão!  
Tá na hora de revolução  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão do Céu  
Quem tá puto aí? Levanta a mão!  
Tá na hora de revolução  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão

IPTU, IPVA, e pra eu comer? E pra eu pagar?  
E pra eu explicar pro muleque que o tênis é caro e ele não pode comprar?  
E pra eu explicar pro muleque que a droga acalma mas ele não deve usar?  
E pra eu explicar pro juiz que a única coisa que o muleque aprendeu foi roubar?  
Essa é minha missão, vim te passar a visão  
Pensaram que eu tava dormindo, só fechei o olho pra te escrever essa canção  
Presta atenção  
Se eu tivesse só pelo dinheiro, tinha sido pistoleiro, cantado som de banheiro, musiquinha  
sem tempero, rap nem dava dinheiro, mesmo assim eu cantei rap, respeita o som do moleque,  
vacilão  
Fifa na frente, e o Correio por trás  
E o metrô de São Paulo e o caso da Petrobras  
É Satiagraha, é Lava Jato, operações federais  
Prende capanga demais, mas nunca prende os principais  
É o estudante bolado com a escola ocupando o lugar  
É a luta do jovem, já que não resolvem, é hora da gente lutar  
Da gente se unir, da gente se armar  
É a homofobia sendo confrontada, é o direito de andar  
De usar, de vestir, de sonhar, de sorrir, de ficar, de sair, é o direito de agir, é o direito de amar  
É uma discussão  
É o aborto, é a legalização  
É o mundo matando o muleque e o rap sempre servindo como outra opção  
É o câncer, é o stress, é a maldita depressão  
É o salário mais justo para o professor, é o valor sendo dado pra educação  
É o racismo na internet, no Brasil de norte a sul  
É o negro a cada ano quebrando um novo tabu  
Mas você que segura sua bolsa na frente quando anda na rua e vê um da gente agora não me  
venha ser prepotente e escrever no Instagram: Somos todos Maju

Quem tá puto aí? Levanta a mão!  
Tá na hora de revolução  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão do Céu

Quem tá puto aí? Levanta a mão!  
Tá na hora de revolução  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão  
Quero ver, quero ver, quem passa pelo portão do Céu

(PROJOTA, 2016)



## ANEXO 2

### **Descreve o que era realmente naquele tempo a cidade da Bahia de mais enredada por menos confusa**

A cada canto um grande conselheiro,  
Que nos quer governar cabana e vinha;  
Não sabem governar sua cozinha,  
E podem governar o mundo inteiro.

Em cada porta um bem frequente olheiro,  
Que a vida do vizinho e da vizinha  
Pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha,  
Para o levar à Praça e ao Terreiro.

Muitos mulatos desavergonhados,

Trazidos sob os pés os homens nobres,  
Posta nas palmas toda a picardia,

Estupendas usuras nos mercados,  
Todos os que não furtam muito pobres:  
E eis aqui a cidade da Bahia.

(MATOS *apud* AMADO, 1969, p.3)

## ANEXO 3

### Causa e Efeito

Hã...

Pouca coisa mudou

O responsável pela nossa tragédia não assimilou

Que pra mudar é necessário mais que um discurso...

no percurso falei com gente estúpida

Penso no que diz nossa bandeira fica em dúvida

O que será que eles acham de nós

que não sabemos falar?

que não sabemos votar? Há

Nossa voz ta no ar

Por mais que eu tenha espírito de mudança

vejo contradições que me causam desesperança

Cansa ver tanta gente ignorante

Tratando gente humilde de forma arrogante

Deselegante ao lidar com a maioria

Que fala com sotaque de periferia

Na correria, sobrevivendo a covardia

Daqueles que nos retribui com antipatia

A superação me emociona

Mas a apatia dos irmãos me decepçiona

Vivemos da democracia que não funciona

Condição social que aprisiona

Vários vão a lona

Sentados na poltrona

Recebendo ordens que serão ditadas na telona

E nos deixam como herança

Uma verdadeira erupção de criança na minha lembrança

Não da pra esquecer o que eu vi (na lembrança)

Não da pra esquecer o que senti

percebi...

Que a policia continua sendo o braço governamental

Na favela discrimina o mal

Com suas fardas e caveirões

A serviço daqueles que controlam opniões,que roubam milhões, donos de mansões

Constrói a riqueza com a fraqueza de multidões  
Tubarões...  
engolem o peixe pequeno  
Não vejo plantação de coca no nosso terreno  
Vai além...vejo plantações de vida  
de sonhos, de morte, ferida  
Que não cicatriza, que não ameniza  
Se o clima tiver tenso a paz não se estabiliza  
Pra mim é muito fácil de ser entendido  
Sem educação vários de nós vai virar bandido  
E a nossa pena não é branda  
Perdemos a infância, a juventude a fila anda  
Menos pra quem tem família com dinheiro  
Que paga pelo erro do filho o tempo inteiro  
Atitudes que eu não me identifico  
Bateram na empregada só porque o pai é rico  
Pai que vai a público falar de ética  
Sem saber que o filho é envolvido com droga sintética  
Vida frenética, fazendo merda pela rua  
Com a certeza que a justiça é menos energética  
Não é assim com a gente,  
Nova operação policial leva a alma de um inocente  
Deixa a criança ferida  
Com bala perdida  
Mais punição como medida  
Revelando a incompetência  
Tenho complemento no refrão que há na sequencia

Combatente não aceita  
Comando de canalha que a nós não respeita  
Excluído, iludido  
Quem nasce na favela é visto como bandido  
Rouba muito, magnata  
Não vai para cadeia e usa terno e gravata  
Causa e efeito  
Só dever sem direito 2x

A corrupção permite  
que atrocidade ultrapasse seu limite  
Por mais que parte elite evite  
Um afrogenocídio existe  
onde pessoas morrem por conta da cor

Com sobrenome comum não temos valor  
Artista câo, que fala de amor,  
Não fecha com nois nem na hora da dor  
Por isso eu faço do meu palco um pupito  
usando minha voz contra um Brasil que é corrupto  
Impunidade fala mais alto  
Os homens de preto sobem o morro pra defender o asfalto  
que impotente, assistem a tragédia  
No desnível entre a favela e a classe média  
Que tratam o guetto como se fosse a África  
numa distancia que nem chega a ser geográfica

Distanciamento provocado pelo preconceito  
Como se nascer aqui fosse um defeito  
Não é!  
É parte de um destino que você ajudou a escrever,  
quando não quis se envolver  
Vem, vem aqui combater a consequencia de politica de ausencia  
que resulta em violencia  
Se o foco não for mudado, não terão resultado  
e o ódio na juventude é uma tendencia  
Sem escola, sem escolha  
Expectativa de vida até que o crime te recolha  
Vários do lado do bem, são empurrados pro mal  
vitimas da convulsão social  
País tropical, povo sensual  
Fábrica de gente em condição marginal  
que não conseguem pensar, que não conseguem falar  
Parasitas não iram prosperar

Combatente não aceita  
Comando de canalha que a nós não respeita  
Excluído, iludido  
Quem nasce na favela é visto como bandido  
Rouba muito, magnata  
Não vai para cadeia e usa terno e gravata  
Causa e efeito  
Só dever sem direito 2x

(BILL, 2010)

## ANEXO 4



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Leitura de rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos

**Pesquisador responsável:** Maria da Piedade Silva Santana

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Magno S. Gomes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima

A pesquisadora do projeto “Leitura de rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor Carlos Magno S. Gomes. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Maria da Piedade Silva Santana	
Carlos Magno S. Gomes (orientador)	

## ANEXO 5



### TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título do projeto:** Leitura de rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos

**Pesquisador responsável:** Maria da Piedade Silva Santana

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Magno S. Gomes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefone para contato:** (79) 3432-8237

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Maria da Piedade Silva Santana	
Carlos Magno S. Gomes	

## ANEXO 6



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) do oitavo ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima, localizada no município de Lagarto/SE, autorizo a professora Maria da Piedade Silva Santana a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Leitura de rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de \_\_\_\_\_, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso